

Représentation de la peur dans le roman de première lecture au Québec de 1995 à 2005 :

Nouvelles identités masculines ou statu quo?

Valérie Viel

Mémoire

présenté

au

Département d'Études françaises

comme exigence partielle au grade de  
maîtrise ès Arts (Littératures francophones et résonances médiatiques)  
Université Concordia  
Montréal, Québec, Canada

mars 2007

© Valérie Viel, 2007



Library and  
Archives Canada

Bibliothèque et  
Archives Canada

Published Heritage  
Branch

Direction du  
Patrimoine de l'édition

395 Wellington Street  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

395, rue Wellington  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

*Your file    Votre référence*

*ISBN: 978-0-494-28854-2*

*Our file    Notre référence*

*ISBN: 978-0-494-28854-2*

#### NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

#### AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

---

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.

  
**Canada**

## **Abstract**

Représentation de la peur dans le roman de première lecture au Québec de 1995 à 2005 :  
Nouvelles identités masculines ou statu quo?

Valérie Viel

Ce mémoire de maîtrise étudie la représentation de la peur afin d'en dégager le modèle émotif transmis par les auteurs de la littérature jeunesse au Québec, particulièrement dans les romans de première lecture. Le roman de première lecture s'adresse aux jeunes lecteurs âgés de 6 à 9 ans. Le corpus d'étude est centré sur le roman de première lecture paru entre 1995 et 2005.

La littérature jeunesse québécoise y est abordée au moyen d'une approche pluridisciplinaire alliant la psychologie de l'enfance, la théorie littéraire et l'étude socioculturelle des genres (*Gender Studies*). Le premier chapitre procède à un état des recherches en littérature jeunesse internationale et québécoise, le deuxième chapitre étudie les diverses représentations de la peur dans le corpus d'analyse. Puis sont identifiées les stratégies narratives utilisées par les auteurs, pour enfin définir le modèle émotif autour duquel s'articule le roman de première lecture actuel au Québec.

L'étude du traitement de l'émotion de la peur permet de mettre au jour un modèle émotif masculin. Ce modèle est une courroie de transmission des valeurs établies tout en participant à la restructuration des idéaux de masculinité.

## **Abstract**

Représentation de la peur dans le roman de première lecture au Québec de 1995 à 2005 :

Nouvelles identités masculines ou statu quo?

Valérie Viel

This master's thesis studies the representations of fear, to uncover the emotional model transmitted by the authors of children's literature in Quebec, mainly of the "first novels" category. This category of novel is written for children 6 to 9 years of age. Our study is based on these novels spanning the decade 1995 to 2005.

The representations of fear are addressed via three distinct areas of expertise: children's developmental psychology, literary theory and Gender Studies. The first chapter examines the field of children's literature research, the second chapter studies different aspects of fear, the third chapter identifies the narrative strategies authors employ, to finally define the emotional model which is inscribed in the "first novel" published in Québec today.

The study of the representations of fear establishes a masculine emotional model. This model transmits established social values and helps to restructure ideals of masculinity.

## **Remerciements**

Un très grand merci à Francis. Merci pour le blues, le soul, le gospel, les “spirituals” et surtout pour les encouragements. Merci aussi, d’Être.

Merci à l’Entourage. Un merci tout spécial à Amélie B., pour les révisions, les réflexions et le soutien.

Merci à mes collègues éclaireurs : Andréanne, Karyne, Marie-Hélène, Nicolas, Martine, Julie et Valérie C.

Un immense merci à Madame Le Brun, sans qui je ne me serais certainement pas rendue jusqu’ici. Merci de m’avoir laissée suivre mon chemin.

Merci à mes parents qui m’ont appris à lire et à vivre. Merci pour votre soutien moral, financier et pour les encouragements. Merci, merci, merci.

Merci à Grand-mère Azilda, pour tout ce que vous m’avez légué.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>3</b>
<b>CHAPITRE 1 – LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE : ENJEUX LITTÉRAIRES ET SOCIAUX .....</b>	<b>10</b>
ÉTAT DES RECHERCHES.....	10
MISE EN PLACE DES CONCEPTS CLÉS .....	15
CHOIX DU CORPUS .....	16
<b>CHAPITRE 2 – LA PEUR : L'ÉMOTION QUI PERMET DE GRANDIR.....</b>	<b>18</b>
POURQUOI LA PEUR ? .....	18
LE RÔLE DU CONTE DE FÉES DANS LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT.....	20
TYPOLOGIE DES PEURS.....	23
<i>La peur dévoilée.....</i>	<i>24</i>
<i>La peur assumée .....</i>	<i>26</i>
<i>La peur justifiée .....</i>	<i>28</i>
<i>La peur maîtrisée.....</i>	<i>30</i>
<i>La peur créatrice.....</i>	<i>32</i>
<i>La peur de la mort.....</i>	<i>33</i>
<i>La peur de l'infini .....</i>	<i>42</i>
<i>La peur de l'intimidation .....</i>	<i>44</i>
<b>CHAPITRE 3 – OUTILS D'ANALYSE DU MODÈLE ÉMOTIF .....</b>	<b>48</b>
L'IMPLICITE DANS LA CONSTRUCTION DU PERSONNAGE .....	49
<i>Le nom.....</i>	<i>50</i>
<i>L'âge .....</i>	<i>52</i>
<i>Le cadre du récit .....</i>	<i>52</i>
<i>L'emblème.....</i>	<i>55</i>
<i>Caractérisation contrastée.....</i>	<i>57</i>
<i>Caractérisation par intertextualité .....</i>	<i>60</i>
L'IDÉOLOGIE ET LA TRANSMISSION DES SAVOIRS.....	62
<i>Savoir-faire .....</i>	<i>64</i>
<i>Savoir-dire ou savoir-exprimer.....</i>	<i>66</i>
<i>Savoir-jouir.....</i>	<i>69</i>
<i>Savoir-vivre.....</i>	<i>70</i>
LA TRANSMISSION DE L'ESPACE ÉMOTIF EN LITTÉRATURE JEUNESSE : UN MODÈLE DE MASCULINITÉ .....	73
<b>CHAPITRE 4 – LE MODÈLE DE MASCULINITÉ PROPOSÉ DANS LE ROMAN DE PREMIÈRE LECTURE .....</b>	<b>80</b>
LE GARÇON « NOUVEL ÂGE » AU QUÉBEC .....	81
L'INTERDÉPENDANCE DE LA REPRÉSENTATION DES GENRES .....	82
DIMENSIONS DU MODÈLE ÉMOTIF .....	84
<i>L'aide d'un personnage féminin .....</i>	<i>84</i>
<i>La honte de la peur .....</i>	<i>88</i>
<i>L'identification à l'idéal du héros .....</i>	<i>90</i>

<i>Un modèle pluridimensionnel</i> .....	93
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>99</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>104</b>
1 – CORPUS PRINCIPAL : ROMANS POUR LA JEUNESSE.....	104
<i>Corpus d'analyse</i> .....	104
<i>Corpus dépouillé</i> .....	105
2 – CORPUS SECONDAIRE : THÉORIE ET CRITIQUE .....	112
<i>Théorie littéraire générale</i> .....	112
<i>Théorie et critique sur la littérature pour la jeunesse</i> .....	112
<i>Études sur la psychologie du développement de l'enfant</i> .....	116
<i>Études sur la peur</i> .....	117
<i>Études sur la peur chez l'enfant</i> .....	117
<i>Études sur la masculinité</i> .....	117
<i>Réflexions sur la société contemporaine</i> .....	119

## Introduction

Émotion puissante et irrationnelle, la peur régit les réactions physiques et psychologiques de l'être humain : « Non seulement l'expérience de la peur est universelle, mais encore elle commence très tôt<sup>1</sup> ». En effet, la peur constitue un mécanisme de défense complexe qui accompagne l'être tout au long de son cheminement identitaire. Notre recherche découle de notre fascination pour cette émotion ainsi que pour ses représentations dans la littérature destinée à la jeunesse. La peur est une émotion formatrice qui incite au dépassement de soi. Chacun étant confronté à sa manière à cette émotion, le monde des peurs devient alors un idiome commun entre l'adulte et l'enfant. Pour celui-ci, l'apprentissage émotif se fait entre autres au moyen des contes, des histoires et des chansons. Les auteurs de ces fictions abordent les peurs enfantines permettant ainsi au lecteur de sublimer ses propres peurs par un processus de catharsis. De plus, ces fictions aident l'enfant à reconnaître des situations et des émotions de son quotidien, qu'il peut ensuite appliquer à ses propres peurs. L'un des mandats de la littérature pour la jeunesse<sup>2</sup> est en effet d'introduire l'enfant dans la sphère des émotions.

Au cours des trente-cinq dernières années, la littérature jeunesse internationale a connu un essor important sur les plans qualitatif et quantitatif. Les récits d'aujourd'hui proposent aux lecteurs un éventail beaucoup plus étendu de modèles identificatoires<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> « Tous les lieux, tous les temps, tous les hommes sont de la sorte intéressés : l'empire de la peur ne connaît guère de lacunes. Ce qui semble faire de ce phénomène l'une des composantes fondamentales de l'existence. » Pierre Mannoni, *De la peur au terrorisme*, Vigneux : Éditions Matrice, 2004, p. 4-5; Michel Zlotowicz, *Les peurs enfantines*, Paris : P.U.F., 1974, p. 46.

<sup>2</sup> Par souci de brièveté, nous utiliserons désormais la formulation littérature jeunesse.

<sup>3</sup> « Les livres destinés aux enfants aux enfants sont devenus plus complexes, parallèlement à la valorisation de nouvelles pratiques de pédagogie de la lecture "littéraire". » Michel Defourny, « De l'enfant soumis à l'enfant lecteur. Portrait d'enfants en Belgique francophone du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours », in Suzanne Pouliot et Noëlle Sorin dir., *Littérature pour la jeunesse, Les représentations de l'enfant*, Cahiers



Cette richesse et cette diversité sont cependant restreintes par le fait que l'auteur adulte projette parfois sur l'enfant ses propres rêves et ses propres espoirs. Dans le cas qui nous intéresse, celui des romans de première lecture, les auteurs semblent poursuivre deux objectifs : communiquer leur vision personnelle de l'enfance et offrir un univers fécond où l'enfant trouvera à nourrir son imaginaire.

La littérature jeunesse québécoise, sur laquelle se centre notre étude, débute officiellement en 1920<sup>4</sup>. Nul doute cependant que l'imaginaire des jeunes Canadiens-Français était nourri avant cette date. La riche tradition orale, prenant sa source en France, abreuvait les enfants de contes de fées et de légendes. Ensuite apparurent les fables et les contes moraux que l'on peut considérer comme les ancêtres de la littérature jeunesse. Les années 1920 à 1960 se placent sous le signe du roman historique patriotique dont la promotion se fait en grande partie grâce à la Société Saint-Jean-Baptiste; ce sont aussi les années des biographies et hagiographies édifiantes autant de grands explorateurs que de petits enfants modèles<sup>5</sup>. Suite à une période creuse dans les années soixante-dix, la littérature jeunesse québécoise a connu un essor important au cours des années quatre-vingt. Les romans pour la jeunesse d'aujourd'hui ont grandement évolué. Ils ont atteint un stade de raffinement et de complexité si éloigné des contes moraux et des précis de

---

scientifiques de l'ACFAS, (103), Montréal: ACFAS, 2005, p. 18; Édith Madore, *La littérature pour la jeunesse au Québec*, Boréal, Montréal, 1994.

<sup>4</sup> « Traditionnellement on fait commencer la littérature québécoise pour la jeunesse en 1920, date du lancement de la revue *L'Oiseau bleu*. » Françoise Lepage, *Histoire de la littérature pour la jeunesse (Québec et francophonie); suivie d'un dictionnaire des auteurs et des illustrateurs*, Orléans : David, 2000, p. 21. Voir aussi p. 28-59. Nous avons également consulté pour cet historique : Louise Lemieux, *Pleins feux sur la littérature de jeunesse au Canada français*, Montréal : Leméac, 1972; Édith Madore, *La littérature pour la jeunesse au Québec*, Montréal : Boréal, 1994.

<sup>5</sup> Suzanne Pouliot, « Les collections hagiographiques des années 1940 et 1950 destinées aux jeunes Québécois », in Noëlle Sorin dir., *La mémoire comme palimpseste en littérature pour la jeunesse*, Sciences humaines/Littérature, Québec: Nota Bene, 2005.

catéchèse du début du siècle dernier qu'il est désormais possible de les étudier pour leurs propres mérites littéraires.

Les romans pour la jeunesse au Québec se sont diversifiés durant les années quatre-vingt. Il ne s'agit plus d'un bloc homogène qui s'adresse « à la jeunesse » en général<sup>6</sup>. Les romans sont soumis à des classements très précis qui varient d'un éditeur à l'autre, mais ils peuvent généralement être répartis en quatre catégories. Ces mêmes catégories sont utilisées pour les classer sur les rayons des bibliothèques publiques. Outre les albums et les bébé-livres, sont publiés le roman de première lecture pour les 6 à 9 ans, le roman pour les pré-adolescents pour les 9 à 12 ans, le roman pour adolescents qui s'adresse aux 12 à 15 ans et le roman pour jeunes adultes qui s'adresse aux 15 ans et plus. Les classifications des éditeurs peuvent se recouper ; ainsi on trouvera des romans de première lecture pour les 6 à 8 ans ou des romans pour adolescents de 10 à 13 ans, mais les collections destinées à la jeunesse se rapprochent approximativement de la classification indiquée ci-dessus.

Les romans auxquels nous nous intéressons s'adressent aux enfants de 6 à 9 ans. Nous choisissons cette classe d'âge pour deux raisons particulières. C'est à partir de cet âge qu'un enfant peut lire seul. Il découvre ainsi les livres qui lui sont adressés indépendamment de l'intervention parentale ou scolaire. Par ailleurs, selon le programme du Ministère de l'éducation du Québec, la lecture d'œuvres littéraires « contribue de façon particulière à nourrir l'identité personnelle et culturelle de l'élève en suscitant l'exercice de sa pensée créatrice et de son jugement critique.<sup>7</sup> » À tout âge, la lecture s'avère formatrice et les personnages « lus » auront un ascendant important sur les

---

<sup>6</sup> Édith Madore, 1994, p. 13.

<sup>7</sup> Ministère de l'éducation du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec : Gouvernement du Québec, 2001, p. 84.

lecteurs. Selon Ganna Ottevaere Van-Praag, les jeunes cherchent dans la lecture des solutions aux problèmes auxquels ils sont confrontés<sup>8</sup>. La lecture permet un développement psychologique considérable au moment où l'enfant s'émancipe du milieu familial par le biais de son épanouissement scolaire. Les romans qui traitent de thèmes comme la peur permettent un apprentissage émotif.

Nous avons choisi la périodisation 1995 à 2005 parce que le roman de première lecture a connu un essor remarquable durant ces années. En effet, cette décennie a vu naître de nombreuses publications de ce format s'adressant aux enfants de 6 à 9 ans. La courte échelle a lancé en 1988<sup>9</sup> la collection « Premier roman »; depuis cette collection n'a pas cessé de prendre de l'expansion. À partir de 1995, plusieurs autres éditeurs commencent à occuper ce créneau. La maison d'édition du Boréal lance la collection « Maboul », Héritage fonde « Carrousel » qui changera de nom en 1998 pour s'appeler « Dominique et compagnie », qui lancera les collections « Roman vert » et « Roman rouge », Soulières fonde « Ma petite vache a mal aux pattes » et Québec Amérique lance sa collection « Mini-bilbo », pour ne nommer que les collections les plus importantes<sup>10</sup>.

En quoi le roman de première lecture se distingue-t-il du roman pour les enfants de 9 à 12 ans ou encore de l'album illustré? Le roman de première lecture « est plus court qu'un roman; il oscille entre quarante-huit et soixante-deux pages et s'adresse principalement aux six à neuf ans; son vocabulaire est simple, courant, usuel<sup>11</sup> ». Le roman qui s'adresse aux enfants de 9 à 12 ans contient plus de pages, soit entre 90 et 120

---

<sup>8</sup> « Tandis qu'on grandit, qu'on rejoint l'âge des choix et des décisions, celui de la quête de modèles, le type de lecture se transforme à son tour dans le sens d'une recherche d'identification. » Ganna Ottevaere-van Praag, *Le roman pour la jeunesse : Approches, définitions, techniques narratives*, Berlin, Bern, Bruxelles, Frankfurt, New York, Wien : Peter Lang, 2000, p. 13.

<sup>9</sup> Suzanne Thibault, « As-tu lu ton mini? » *Lurelu*, vol. 20, n° 3 (hiver), 1998, p. 72.

<sup>10</sup> Édith Madore, « Le marché du livre depuis 1990 », in *La littérature pour la jeunesse 1970-2000*. Françoise Lepage, dir., Montréal: Éditions Fides, Archives des lettres canadiennes, 11, 2003.

<sup>11</sup> Suzanne Thibault, 1998, *op. cit.*, p. 72.

pages imprimées avec une typographie plus petite. Outre son nombre de pages moins important et son plus grand nombre d'illustrations, l'album illustré se distingue du roman de première lecture grâce à deux éléments déterminants. Dans l'album illustré, le texte sert de support aux illustrations, dans le roman de première lecture, l'image agit plutôt pour mettre le texte en évidence. De plus, la double page formant un tout dans l'album illustré disparaît dans le roman de première lecture<sup>12</sup>, où l'illustration suit le texte de façon plus linéaire.

Nous avons dépouillé l'ensemble des romans de première lecture parus entre 1995 et 2005. Ces œuvres marquent un retour à l'imaginaire dans certaines collections<sup>13</sup>, ce qui constitue une distanciation par rapport aux courants socioréalistes qui ont caractérisé les années 1980 et le début des années 1990<sup>14</sup>. Cette tendance, présente surtout dans les collections fondées au cours de cette décennie, use de nouvelles stratégies pour permettre le renforcement des normes sociales et la projection de nouveaux idéaux. Dans le corpus étudié, les aventures se déroulent dans la réalité quotidienne des personnages mais aussi dans l'univers qu'ils se sont créé. Puisque, dans le corpus dépouillé, seulement les personnages garçons éprouvent des peurs, nous voyons dans cette particularité une tentative de définition d'un modèle émotif de masculinité. Nous nous intéressons en particulier aux modèles de masculinité qui se définissent à partir du « savoir vivre

---

<sup>12</sup> Noëlle Sorin, « Traces postmodernes dans les mini-romans et premiers romans », in Françoise Lepage dir., *La littérature pour la jeunesse au Québec 1970-2000*, Montréal : Fides, 2003, p. 46.

<sup>13</sup> Par exemple « Ma petite vache a mal aux pattes » chez Soulières ainsi que les collections « Roman rouge » et « Roman vert » chez Dominique et compagnie.

<sup>14</sup> « Le roman socioréaliste est une forme romanesque dans laquelle est représenté un contexte familial et social proche du vécu du lecteur. Dans ce genre de roman, la trame narrative a pour cadre des lieux familiers (maison familiale, école, etc.) et les thèmes sont ceux qui caractérisent souvent l'adolescence (l'amour, les conflits interpersonnels — parents, amis —, le mal de vivre, la quête identitaire). Ces romans, qui se veulent une représentation du réel, sont d'ailleurs surnommés les « romans-miroirs » qui mettent en scène de jeunes personnages dont l'âge correspond presque toujours à celui des lecteurs ou est légèrement supérieur. » Jean-Denis Côté, *La portée didactique de la littérature pour la jeunesse au Québec*, thèse de doctorat, Sainte-Foy : Université Laval, 2003, p. 60.

l'émotion ». Lorsque l'enfant lecteur fait l'apprentissage de l'émotion, il est confronté à des stéréotypes, qui s'inscrivent dans la construction du personnage.

Nous nous proposons dans ce mémoire de maîtrise d'étudier la représentation de la peur afin d'en dégager le modèle émotif transmis par les auteurs. Nous y aborderons la littérature jeunesse au moyen d'une approche pluridisciplinaire alliant la psychologie de l'enfance, la théorie littéraire et l'étude socioculturelle des genres (*Gender Studies*). Afin de répondre aux besoins propres à notre étude, nous avons élaboré une méthode analytique originale en vue d'aborder la peur comme thème majeur en littérature jeunesse au Québec<sup>15</sup>. Dans un premier temps, notre objectif est d'examiner le traitement de la peur dans cette littérature. Puis, nous identifierons les stratégies narratives employées par les auteurs, pour enfin définir le modèle émotif autour duquel s'articule le roman de première lecture actuel au Québec. Chaque chapitre observera, à l'aide d'approches différentes, ce modèle, modèle, qui est fourni à l'enfant lecteur comme guide pour vivre ses émotions.

Le premier chapitre fera un tour d'horizon des recherches en littérature jeunesse en vue de démontrer la pertinence de l'étude de ce champ littéraire. Nous y dégagerons les différentes caractéristiques qui font de la littérature jeunesse une littérature moderne à part entière. C'est aussi dans ce chapitre que nous définissons la peur et le modèle émotif, concepts clés autour desquels s'organisera notre réflexion.

Au deuxième chapitre, nous cernerons l'existence d'un modèle émotif. Pour ce faire, nous procéderons de deux façons différentes. Tout d'abord, nous montrerons le rôle

---

<sup>15</sup> À notre connaissance, outre la communication de Sophie Michaud en 2005 ( « La représentation du personnage enfant dans la série David de François Gravel », Communication au colloque *Représentations de l'enfant héros et anti-héros en littérature de jeunesse*, tenue dans le cadre de l'ACFAS, Chicoutimi, 11 mai), aucune étude n'a été consacrée à cette question.

fondamental de la peur dans le développement psychologique de l'enfant. Nous nous appuierons sur les travaux de plusieurs chercheurs qui ont examiné les manifestations des peurs universelles chez les enfants. Ensuite, nous observerons la façon dont cette émotion est traitée dans les romans de première lecture. Nous procéderons donc à une typologie des peurs représentées en tenant compte des textes de psychologie enfantine qui traitent de ce sujet. Cette association entre les peurs enfantines importantes et leurs représentations littéraires permet de mieux cerner le modèle émotif véhiculé par la peur.

Le troisième chapitre visera à dégager les procédés narratifs qui ont servi à la conception du modèle émotif, plus particulièrement un modèle visant un lectorat masculin. Nous ferons appel aux travaux de Maria Nikolajeva sur la caractérisation implicite, de Philippe Hamon sur les savoirs et de John Stephens sur la transmission idéologique d'un modèle de masculinité.

Ces trois chapitres mèneront à la définition d'un modèle émotif caractéristique du roman de première lecture au Québec, auquel sera consacré notre quatrième chapitre. Ce chapitre se construira à partir de nos observations du modèle qui se dégage des romans examinés. Selon nous, l'étude du traitement de la peur permet de mettre au jour un modèle émotif masculin. Ce modèle est une courroie de transmission des valeurs établies tout en participant à la restructuration des idéaux de masculinité.

## Chapitre 1 – Littérature pour la jeunesse : enjeux littéraires et sociaux

La littérature jeunesse serait-elle « la petite parente pauvre » de la grande littérature? Devons-nous l'excuser, la rationaliser, la concevoir différemment de la littérature pour adultes? Sommes-nous confrontés à une logique d'excuses, justifiée par le fait qu'elle s'adresse à un public différent? La ghettoïsation de la littérature jeunesse s'avère dangereuse. Exiger des méthodes particulières pour l'analyse de ces textes serait ignorer la littérarité de ceux-ci. Dans le champ des recherches en littérature jeunesse, de nombreux spécialistes se positionnent en faveur d'un décloisonnement des analyses.

### **État des recherches**

L'état actuel de la recherche laisse apparaître trois positions quant à la place que doit occuper la littérature jeunesse dans le champ des recherches littéraires<sup>16</sup>. La première traite la littérature jeunesse comme un outil pédagogique et comme un véhicule de valeurs et de savoirs jugés adéquats par les adultes. De cette approche découlent de nombreux recueils qui s'apparentent à des ouvrages du type « Les 100 livres que vos enfants doivent lire<sup>17</sup> ». Dans un deuxième champ de recherche, plusieurs chercheurs étudient la littérature jeunesse à l'intérieur du triptyque enfant-famille-société. On y met en lumière les idéaux sociaux que les adultes veulent présenter à l'enfant. Comme le remarque Peter Hunt, les œuvres de la littérature jeunesse contribuent à la culture et ont une importance significative sur les plans éducatif, intellectuel et social : « Peut-être plus

---

<sup>16</sup> Maria Nikolajeva, 1996, p. 3-4. Ainsi que : Dominique Demers, *Représentation et mythification de l'enfance dans la littérature jeunesse*, Thèse de doctorat, Sherbrooke: Université de Sherbrooke, 1993. « Dans les rares cas où ils ont fait l'objet de recherches sérieuses, les productions destinées aux enfants ont été étudiées en tant qu'outils de socialisation, d'éducation ou d'édification. », p. 14.

<sup>17</sup> Édith Madore, *Les 100 livres québécois pour la jeunesse qu'il faut lire*, Québec : Éditions Nota Bene, 2002.

que d'autres textes ils réfléchissent inconsciemment la société telle qu'elle aimerait être vue et comme elle existe.<sup>18</sup> » Ce courant évalue donc les œuvres principalement en fonction des paramètres sociétaux.

Les tenants de la troisième approche conçoivent la littérature jeunesse comme étant plus qu'un ensemble de valeurs que l'auteur tente de transmettre aux enfants lecteurs. Ils jugent que ses caractéristiques littéraires permettent de l'aborder à l'aide de méthodes employées en critique littéraire générale. Dans son ouvrage *The Nimble Reader*<sup>19</sup>, Roderick McGillis étudie la littérature jeunesse en ayant recours à des méthodes appliquées à la littérature, tel la critique psychanalytique ou la critique poststructuraliste. Perry Nodelman<sup>20</sup> par exemple, préconise une approche globale de son objet d'étude. Ces théoriciens sont contre l'idée de restreindre la critique textuelle aux seules spécificités de la littérature jeunesse, et veulent plutôt voir les œuvres pour la jeunesse prendre la place qui leur revient dans le domaine des études littéraires. La chercheuse russo-suédoise Maria Nikolajeva adopte la position la plus claire à ce sujet. Dans son étude *Children's Literature Comes of Age*<sup>21</sup>, elle perçoit la littérature jeunesse actuelle comme un système de signes qui émerge et se développe en interaction avec la littérature destinée à un public adulte<sup>22</sup>. Tous ces chercheurs font sortir la littérature jeunesse de l'ombre en s'aidant des outils de l'appareil critique littéraire. Leur démarche

---

<sup>18</sup> « There is no question that texts in this area [children's literature] are culturally formative, and of massive importance educationally, intellectually, and socially. Perhaps more than other texts, they reflect society as it wishes to be seen, and as it unconsciously reveals itself to be. » Peter Hunt, *Understanding Children's Literature*, New York, London: Routledge, 1999, p. 2.

<sup>19</sup> Roderick McGillis, *The Nimble Reader, Literary Theory and Children's Literature*, New York: Twayne Publishers, 1996.

<sup>20</sup> Perry Nodelman, *The pleasures of Children's Literature*, New York, London: Longman, 1992.

<sup>21</sup> Maria Nikolajeva, 1996, *op. cit.*

<sup>22</sup> « I view children's literature as a special semiosphere, or system of signs, which is heavily stratified and emerges and develops in interaction with mainstream literature. » *Ibid.*, p. 8-9.



visé à démontrer les mérites littéraires des œuvres et non uniquement leur valeur pédagogique.

Une telle approche est née de l'essor phénoménal qu'a connu le roman pour la jeunesse au cours des cinquante dernières années. Ces métamorphoses, tant sur le plan stylistique que sur le plan narratif, permettent de l'inscrire dans la lignée du roman postmoderne. L'évolution de la littérature jeunesse ne s'est toutefois pas effectuée au même rythme que celle de la littérature adulte. Les grands bouleversements narratifs ou stylistiques qu'a connus le roman au 19<sup>e</sup> et au 20<sup>e</sup> siècles viennent à peine d'être vécus par la littérature jeunesse. Selon Maria Nikolajeva<sup>23</sup>, la littérature jeunesse d'aujourd'hui rattrape la littérature pour adultes dans sa phase dite postmoderne, phase qui se définit par rapport à la transgression des normes littéraires généralement acceptées<sup>24</sup>. La chercheuse belge Ganna Ottevaere-van Praag, qui considère les techniques narratives pour évaluer les changements dans les œuvres pour la jeunesse, abonde dans le même sens :

(...) l'écart entre les compétences du lecteur adolescent et celles, encore supérieur aux siennes, du narrateur tend à se réduire. Il n'est certes pas facile aujourd'hui de départager, dans la production romanesque, les œuvres réservées aux seuls adultes des autres. Concluons en constatant, pour l'heure actuelle, l'abondance des possibles, mais aussi l'imprévisibilité de l'avenir, compte tenu de ce mouvement en retour qui renvoie chaque jour davantage les acquis de la littérature générale en train de se faire vers l'écrit destiné aux jeunes.<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> « *Children's literature today is catching up with mainstream literature in its so called post-modern phase, which has as its most prominent slogan the violation of generally accepted literary norms.* » *Ibid.*, p. 119.

<sup>24</sup> « *In my analysis of the process I use Mikhail Bakhtin's distinction between the epic and the polyphonic novel. In the latter, one of the essential features of traditional children's literature, the didactic narrator, disappears. Conventions of epic narrative such as the relatively chronological order of events, the logical development of the plot towards a solution, the verisimilar depiction of events and characters, and so on, have become secondary and are supplanted by a variety of experimental narrative forms such as the palimpsestic narrative, unreliable first person narrator, collage and multiple endings.* » *Ibid.*, p. 119.

<sup>25</sup> Ganna Ottevaere-Van Praag, *op. cit.*, 2000, p. 267.

Au Québec, il nous est possible de constater qu'en littérature pour adolescents, de nouvelles stratégies narratives se sont implantées. Il suffit d'étudier la série *Sauvage* de François Gravel<sup>26</sup>, où plusieurs niveaux de narration coexistent à l'intérieur du même récit, pour constater que le récit traditionnel a été profondément transformé. La littérature jeunesse au Québec subit des changements similaires à ceux qui sont observés par Maria Nikolajeva et Ganna Ottevaere-van Praag.

Dans le corpus délimité pour ce mémoire, la littérature qui s'adresse aux enfants de 6 à 9 ans suit généralement les normes narratives traditionnelles<sup>27</sup> du roman pour la jeunesse. Cette littérature tente néanmoins d'évoluer en mimant certaines techniques utilisées dans la littérature pour adultes. D'ailleurs, le travail de Noëlle Sorin<sup>28</sup> mets en évidence les traces de postmodernité présentes dans les romans de première lecture. Ce qui ne suffit cependant pas, selon l'auteure, à en faire une littérature postmoderne :

Le fait que certains récits de notre corpus offrent une représentation de la lecture et de l'écriture à travers un narrateur qui s'exprime au « je » et qui est un acteur lecteur et/ou écrivant, le fait qu'un narrataire soit interpellé de façon explicite ne font pas pour autant de ces œuvres des romans postmodernes. Cela leur confère toutefois une certaine vitalité, qui démontre notamment que la littérature pour la jeunesse n'est pas en marge des courants littéraires.<sup>29</sup>

---

<sup>26</sup> François Gravel, *La piste sauvage*, Montréal : Québec Amérique Jeunesse, 2002.

<sup>27</sup> Entre autres un narrateur unique, un espace-temps bien défini et, comme le montre Maria Nikolajeva, une fin heureuse. « *The happy ending – which in most cases presupposes a combination of structural and psychological closure – is something that many adults immediately associate with children's literature and that many scholars and teachers put forward as an essential requirement in a good children's book. Folktales always have a happy ending, expressed by the coda "lived happily ever after." Since children's fiction borrows many of its structures to folktales, most traditionally children's books have a happy ending (...). In contemporary novels for children, we notice a deviation from the obligatory happy ending, on a structural as well as psychological level. Instead of a closure, implying a rounding off of the plot, a happy reunion of the protagonist with his object of quest (often a kidnapped friend, pet, sibling, or parent), victory over the antagonist, and so on, we see a new opening, aperture, for the character.* » Maria Nikolajeva, *The Rhetoric of Character in Children's Literature*, New York, London : Scarecrow Press, 2002, p. 168.

<sup>28</sup> Noëlle Sorin, « Traces postmodernes dans les romans de première lecture et premiers romans », in Françoise Lepage dir., *La littérature pour la jeunesse au Québec 1970-2000*, Montréal : Fides, 2003, p. 45.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 58.

Si les textes de notre corpus laissent entrevoir une certaine postmodernité, il est cependant difficile de leur accoler l'étiquette « postmoderne ». Selon Janet M. Paterson<sup>30</sup>, « une pratique littéraire est “postmoderne” lorsqu'elle remet en question, au niveau de la forme et du contenu, les notions d'unités d'homogénéité et d'harmonie. » Dans *Moments postmodernes dans le roman québécois*, elle analyse quatre stratégies postmodernes : l'autoreprésentation, le discours en question, le procès de l'Histoire et l'intertextualité. De leur côté, Lucie-Marie Magnan et Christian Morin observent dans *Lectures du post-modernisme dans le roman québécois*<sup>31</sup> différents traits narratifs qui représentent bien la cassure postmoderne : « l'autoreprésentation, l'inter et l'autotextualité, les savoirs en question et les identités en mutation.<sup>32</sup> » Tous ces éléments sont présents en littérature jeunesse mais à un degré moindre qu'en littérature pour adultes. L'une des raisons fondamentales de cette différence découle de l'exigence de lisibilité<sup>33</sup>, car cette littérature s'adresse à un public qui fait l'apprentissage de la lecture. Ainsi, pour ne pas complètement dérouter le lecteur inexpérimenté, on choisira un narrateur unique et on établira les personnages sur des bases claires et bien définies.

---

<sup>30</sup> Janet M. Paterson, *Moments postmodernes dans le roman québécois*, Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa, 1990, p. 2.

<sup>31</sup> Lucie-Marie Magnan et Christian Morin, *Lectures du post-modernisme dans le roman québécois*, Québec : Nuit Blanche éditeur, 1997.

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 23-24.

<sup>33</sup> Voir à ce sujet Noëlle Sorin, « La lisibilité dans le roman pour enfants de 10–12 ans par une analyse sémiotique des textes », Thèse de Doctorat, 2 vol., Université du Québec à Montréal, 1996. Cette analyse qui porte sur les œuvres pour les 10-12 ans s'applique *a fortiori* aux plus jeunes. Noëlle Sorin, « Le personnage-référentiel comme composante de la lisibilité sémiotique », *Applied Semiotics /Sémiotique appliquée : Une revue internationale de recherche littéraire sur internet*, n°. 2. 1996. [En ligne] <http://www.chass.utoronto.ca/french/as-sa/ASSA-No2/Vol1.No2.Sorin.pdf> (Consulté le 30 janvier 2006)

## **Mise en place des concepts clés**

Après avoir dressé un état des recherches en littérature jeunesse, nous retenons certains aspects tirés des trois approches précédemment illustrées, afin de mieux étudier notre corpus et de mieux cerner la réalité québécoise. En plus de répondre à certaines exigences pédagogiques et de s'insérer dans un discours social, le roman actuel pour la jeunesse a atteint un tel degré de complexité littéraire qu'il peut être étudié à l'aide de méthodes d'analyse récentes. Pour Nikolajeva, comme nous l'avons mentionné plus haut, la littérature jeunesse est un système particulier de signes. Ces signes constituent un message émis par un destinataire, l'auteur adulte, pour un destinataire, l'enfant. Selon Peter Hunt, la littérature jeunesse implique une communication étonnamment complexe entre enfant et adulte ou plus fondamentalement une communication d'individu à individu<sup>34</sup>. Cet acte de communication requiert certains codes pour rendre possible le transfert d'information. Nous nous proposons d'analyser celui qui est utilisé dans les romans destinés aux 6 à 9 ans. Pour nous, ce dernier est basé sur l'émotion. L'émotion est le lien qui unit l'écrivain adulte au lecteur enfant. L'auteur de littérature jeunesse fait vivre à son lecteur certaines émotions au diapason des besoins spécifiques de ce dernier.

Or, l'une des émotions les plus vives, ressentie par tous les humains, est la peur. Nous empruntons notre définition de la peur à Michel Zlotowicz, qui l'établit comme un stimulus perçu par l'individu comme étant un danger auquel il tentera par tous les moyens d'échapper<sup>35</sup>. L'adulte parvient à communiquer et à échanger avec l'enfant sur les étapes fondamentales de son développement par le biais de ce sentiment de peur.

---

<sup>34</sup> « *The most apparently straightforward act of communication is amazingly intricate and we are dealing here with fundamental questions of communications between adults and children, or, more exactly, between individuals and individuals.* » Peter Hunt dir., *Understanding children's literature*, New York, London: Routledge, 1999, p. 2.

<sup>35</sup> Michel Zlotowicz, 1974, *op. cit.*, p. 12.

Chaque étape de développement est accompagnée par une peur qu'il faut surmonter afin de passer à l'étape suivante. Nous proposons comme hypothèse de travail d'appeler le transfert de ce guide psychologique une transmission de modèles émotifs. Par modèle émotif, nous entendons un modèle de réaction à une émotion préconisée et jugée acceptable par la société. L'enfant apprend le fonctionnement de l'émotion par les actions des personnages confrontés à des peurs. Nous entrevoyons ici une communication intergénérationnelle grâce à l'universalité de la peur, un échange par le biais de la littérature. L'étude des peurs des enfants permet une réflexion sur les peurs adultes:

L'étude des peurs enfantines trouve sans doute son intérêt, pour ceux qui l'entreprennent, dans l'impression que s'il existe un monde des peurs de l'enfant, ce monde ne nous a peut-être pas tout à fait quittés : on en trouvera en particulier la preuve en relisant ces contes populaires, composés par des adultes, où se manifeste une profonde connivence avec ce monde des peurs enfantines.<sup>36</sup>

C'est à ce niveau que littérature enfantine et littérature adulte à la fois coïncident et divergent, car l'enfant est un être en évolution chez qui l'émotion est le moteur premier de ce développement. Pour cette raison, l'importance de l'émotion se trouve amplifiée dans la littérature jeunesse puisque le jeune lecteur apprend à comprendre et à vivre des émotions nouvellement éprouvées. Nous croyons que l'étude de la représentation des peurs enfantines présentes dans les œuvres de la littérature jeunesse est un révélateur privilégié de l'état des valeurs transmises dans une société donnée.

### ***Choix du corpus***

Pourquoi avons-nous décidé de centrer notre étude sur les représentations de la peur? L'étude de la représentation de la peur et la tranche d'âge des romans de première lecture sont intrinsèquement liées. La peur vécue par les personnages de ces romans

---

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 10.

trouve un écho chez les enfants qui les lisent. Françoise Lepage souligne que le roman de première lecture se distingue par un narrateur personnage principal. Elle affirme que :

cette formule favorise l'identification du lecteur avec le personnage dont il partage généralement le point de vue, d'autant plus que l'intrigue s'enracine dans le quotidien de l'enfant, l'action ayant pour cadre la famille ou l'école, deux formes d'autorité qu'il est évidemment de bon ton de remettre en question quand on a huit ans<sup>37</sup>.

Grâce à ces procédés narratifs, l'enfant se reconnaît facilement dans le personnage du roman de première lecture qui vit des peurs souvent semblables aux siennes. Il peut alors suivre le cheminement de celui-ci et l'identifier à sa propre évolution. Nous avons choisi la peur comme sujet d'étude puisque c'est une émotion qui a une résonance particulière pour cette tranche d'âge. Il est bien connu que les enfants sont friands d'histoires de fantômes ou de voleurs, et nombreux sont les textes où les personnages vivent des peurs<sup>38</sup>. Cependant, nous n'avons retenu que des textes où les personnages réfléchissent à leur émotion. Nous avons par ailleurs choisi quelques romans où, si la peur n'est pas le thème central, le personnage principal exprime directement cette émotion et en discute avec autrui. Nous nous proposons donc d'examiner ce corpus à la lumière des travaux sur la peur et son impact sur la psychologie de l'enfant.

---

<sup>37</sup> Françoise Lepage, 2000, *op. cit.*, p. 289-290.

<sup>38</sup> Nous pensons notamment à Alain M. Bergeron, *Mineur et vacciné*, Saint-Lambert : Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes », 2002; Yvon Brochu, *Le fantôme du bateau atelier*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, collection « Roman vert », 2003; Marie-Danielle Croteau, *Des fantômes sous la mer*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman », 1999; Christiane Duchesne, *Julia et le chef des pois*, Montréal : Éditions Boréal, coll. « Maboul », 1999; Christiane Duchesne, *Julia et les fantômes*, Montréal : Éditions Boréal, coll. « Maboul », 1999; Christiane Duchesne, *Julia et le voleur de nuit*, Montréal : Éditions Boréal, coll. « Maboul », 2001; Carole Montreuil, *Frissons dans la nuit*, Saint-Lambert : Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes », 2001; Anique Poitras, *Marie-Louve Garou : Série Anique*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, collection « Roman rouge », 2003; Anique Poitras, *Lancelot le dragon : Série Anique*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, collection « Roman rouge », 2005; Gilles Tibo, *Les cauchemars du petit géant*, Montréal : Québec Amérique jeunesse, coll. « Mini-Bilbo », 1997.

## Chapitre 2 – La peur : l'émotion qui permet de grandir

### *Pourquoi la peur ?*

La peur est une émotion capitale qui marque les grandes étapes du développement de l'enfant. Nous expliquerons d'abord en quoi la peur est importante pour son cheminement. Ensuite nous ferons appel aux chercheurs qui ont réfléchi aux aspects psychologiques de la peur et expliquent ce qui en fait l'émotion fondamentale dans le développement de l'humain.

La peur chez l'enfant est caractérisée par l'angoisse de la séparation. Cette angoisse a été étudiée par Margaret Mahler qui distingue quatre phases du développement de l'enfant : la différenciation (5 à 9 mois), les essais (9 à 14 mois), le rapprochement (14 à 24 mois) et la consolidation (24 mois et qui ne connaît pas de fin)<sup>39</sup>. Le groupe d'âge qui nous intéresse se situe donc dans la phase de consolidation. Chaque phase est caractérisée par des moments de peur aiguë de la séparation; cette peur doit être surmontée afin de poursuivre un cheminement psychologique distinct de l'entité maternelle. La peur de la séparation est la racine de toutes les peurs enfantines. Tous les enfants vivent cette peur à des degrés différents et l'éprouvent de façon distincte. Michel Zlotowicz, dans son ouvrage *Les peurs enfantines*, analyse l'universalité de cette peur ainsi que toutes les formes que celle-ci peut revêtir. En très bas âge, cette peur se manifeste de façon primaire : pleurs lors du départ de la mère. Cependant, plus l'enfant grandit, plus cette peur de la séparation prend des formes différentes. Mentionnons ici

---

<sup>39</sup> Margaret Mahler, Fred Pine, Anni Bergman, *La naissance psychologique de l'être humain*, Paris : Payot, 1975, p. 337-343.

quelques-unes des formes que revêtent les peurs enfantines: la peur de la forêt<sup>40</sup>, de la mer<sup>41</sup>, de la chute<sup>42</sup> ainsi que la peur du noir<sup>43</sup>. Ces peurs, bien réelles pour l'enfant, sont universelles. Bien que celui-ci n'ait jamais eu d'expérience négative en forêt ou en mer, la peur de ces éléments est présente, et ce, dès un très jeune âge. Plusieurs peurs sont associées aux forces extérieures : les fantômes, les voleurs et les sorcières ou tout autre ogre, lutin ou fée aux pouvoirs magiques sont des éléments qui ont le pouvoir d'imposer la séparation et les enfants les craignent pour ces raisons<sup>44</sup>. La peur s'avère alors une émotion universelle qui, une fois surmontée, permet à l'enfant de se dépasser et de se mettre à l'épreuve. C'est par conséquent une émotion capitale dans le développement de l'enfant. Comme le note Béatrice Cooper-Royer : « Le développement même du jeune fait qu'il doit surmonter des épreuves de séparation et apprendre peu à peu la capacité d'être seul.<sup>45</sup> »

Autant Michel Zlotowicz que Béatrice Copper-Royer examinent le rôle des contes dans la sublimation de la peur. Pour Zlotowicz, la peur représente un mode de communication universel<sup>46</sup>. Ainsi, la peur s'avère un moyen intemporel de communiquer puisqu'elle est éprouvée par tous les individus. Cette universalité permettrait aux enfants qui ne sont pas toujours aguerris dans l'art de la verbalisation de leurs émotions de communiquer avec les adultes. Et inversement, par le biais de récits, l'adulte peut communiquer avec l'enfant. En effet, la peur fait aussi partie de la vie adulte. Elle permet donc aux enfants et aux adultes d'échanger sur une émotion qu'ils ont en commun. Le

---

<sup>40</sup> Michel Zlotowicz, *op. cit.*, p. 48.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 69.

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 46.

<sup>43</sup> *Ibid.*, p. 93.

<sup>44</sup> *Ibid.*, p. 49.

<sup>45</sup> Béatrice Cooper-Royer, *Peur du loup, peur de tout : Peurs, angoisses, phobies chez l'enfant et l'adolescent*, Paris : Albin Michel, 2003, p. 29.

<sup>46</sup> Michel Zlotowicz, *op. cit.*, p. 29.



conte est un de ces lieux de partage<sup>47</sup>. Zlotowicz conçoit que le conte permette aux enfants de visualiser leurs peurs et les solutions qu'ils fournissent pour y remédier.

Béatrice Copper-Royer apporte cet argument au sujet des contes et de la peur des enfants : « Les enfants aiment les contes, car ils parlent de ce qui leur fait peur et ils reconnaissent leurs émotions à travers l'histoire merveilleuse et terrifiante qu'ils écoutent [...] »<sup>48</sup>. En accord avec notre hypothèse selon laquelle la peur surmontée aide au développement de l'enfant et que les contes l'accompagnent sur ce chemin, Béatrice Copper-Royer ajoute que le conte explore souvent la séparation et l'abandon car ce sont les angoisses les plus fréquentes chez les enfants.<sup>49</sup>

Pour ces deux spécialistes des peurs enfantines, le conte s'avère capital pour sublimer cette émotion formatrice. Nous verrons maintenant comment les contes aident les enfants à surmonter leurs peurs ainsi que le rôle déterminant qu'ils jouent dans leur développement émotif.

### ***Le rôle du conte de fées dans le développement de l'enfant***

Le conte de fées explique à l'enfant sa vie intérieure. En nous basant sur l'ouvrage de Bruno Bettelheim, *Psychanalyse des contes de fées*, nous exposerons comment les contes de fées répondent aux besoins particuliers de l'être en formation. Selon Bettelheim, le but de la vie est d'y trouver un sens et de travailler à notre épanouissement dans la direction que nous avons choisie<sup>50</sup>. Il avance que les contes de fées contiennent tous les savoirs de l'humanité autrefois transmis oralement. Ils nourrissent directement les enfants en leur

---

<sup>47</sup> Voir citation p. 16.

<sup>48</sup> Béatrice Cooper-Royer, 2003, *op. cit.*, p. 29.

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 29.

<sup>50</sup> Bruno Bettelheim, *Psychanalyse des contes de fées*, traduit par Théo Carlier, Paris : Robert Laffont, 1976, p. 15.

donnant les moyens de mieux comprendre le monde qui les entoure. Ils renseignent les enfants sur certains sujets délicats tels que la mort ou la peur : « Le conte de fées, au contraire, prend très au sérieux ces angoisses et les aborde directement : le besoin d'être aimé, la peur d'être considéré comme un bon à rien, l'amour de la vie et la peur de la mort.<sup>51</sup> » L'enfant doit pouvoir être capable d'entrevoir les possibilités de succès qui s'offrent à lui. L'ouvrage se veut une réhabilitation du conte de fée comme moyen d'enseigner aux enfants les réalités de leur quotidien. L'auteur pense que plus on isole l'enfant dans le monde ouaté que l'on voudrait parfait et sécurisant pour lui, plus on construit des êtres qui ne sont pas prêts à faire face aux difficultés qui les attendent. En ce sens, il ne préconise pas d'exposer les jeunes enfants à des réalités brutales, mais il propose plutôt qu'avec les contes de fées, ces thèmes soient traités de façon symbolique. L'enfant y trouve les informations nécessaires à la résolution de son problème. Le conte de fées agit tel une lanterne psychologique pour l'enfant. En effet, ce type de récit comporte des héros bien ordinaires qui avancent dans la vie avec tous leurs défauts, qui affrontent des périls et qui se voient récompensés suite à leurs accomplissements :

Les personnages des contes de fées personnifient et illustrent eux aussi les conflits intérieurs ; mais ils suggèrent toujours avec beaucoup de subtilité comment il convient de résoudre ces conflits et quelles sont les démarches à suivre qui peuvent nous conduire vers une humanité supérieure. Le conte de fées est présenté sous une forme simple, familière, l'auditeur n'est soumis à aucune exigence. Cela évite au tout jeune enfant de se sentir obligé d'agir d'une façon particulière, et il n'est jamais amené à éprouver un sentiment d'infériorité. Bien loin de manifester des exigences, le conte de fées rassure l'enfant, donne de l'espoir pour l'avenir et contient la promesse d'une conclusion heureuse.<sup>52</sup>

Ainsi, le conte de fées s'adresse directement à l'enfant et l'aide à visualiser symboliquement les obstacles qui se présenteront à lui durant sa vie. Pour ceux qui

---

<sup>51</sup> *Ibid.*, p. 27.

<sup>52</sup> Bruno Bettelheim, *op. cit.*, p. 44.

rétorquent que les contes de fées ne contiennent aucune logique, il faut comprendre que pour un enfant qui n'a pas encore acquis la faculté d'abstraction, les explications concrètes, telle la terre est ronde, n'ont aucun sens<sup>53</sup>. Pour l'enfant qui a une pensée animiste<sup>54</sup>, le fait que les dragons et les loups lui prodiguent quelques conseils n'a rien d'exceptionnel. Cela s'avère en accord avec leur façon de concevoir le monde. Le conte de fées répond aux questions que se posent les enfants, et ce, en employant leur langue, leur façon d'envisager l'univers. C'est sur le plan du développement émotif que les contes de fées communiquent avec les enfants.

Le roman de première lecture peut être considéré comme un proche parent du conte de fées. Nous croyons que ces romans comportent plusieurs caractéristiques d'ordre psychanalytique similaires à celles des contes, ce qui nous permet de les aborder de la même façon. Selon Maria Nikolajeva, les contes de fées ne constituent pas de la littérature jeunesse proprement dite, mais ils ont une réelle importance dans son élaboration puisque tant de livres jeunesse sont basés d'une façon ou d'une autre sur le folklore, aussi bien sur le plan narratif que celui des personnages, ainsi que sur le plan symbolique.<sup>55</sup>

Nous voyons dans le roman de première lecture une forme moderne des contes de fées. Il constitue un moyen pour les auteurs de transmettre des idées et des valeurs millénaires aux enfants d'aujourd'hui, tout en leur parlant de leur réalité. Nous percevons clairement des similitudes entre plusieurs œuvres de notre corpus et les contes de fées. Le personnage éponyme de *David et les monstres de la forêt* ressemble au Petit Poucet. L'action romanesque de ce texte, qui lie la pure fantaisie et la réalité concrète des peurs

---

<sup>53</sup> *Ibid.*, p. 76.

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 74.

<sup>55</sup> Maria Nikolajeva, 1996, *op. cit.*, p. 15.

enfantines, s'apparente au conte de fées. Selon Bruno Bettelheim, dans son plaidoyer pour la lecture des contes de fées, les histoires modernes diffèrent trop des contes de fées puisqu'elles ne traitent pas suffisamment des sujets difficiles: « Le conte de fées, au contraire, met carrément l'enfant en présence de toutes les difficultés fondamentales de l'homme.<sup>56</sup> » Cependant, les œuvres de notre corpus ne s'apparentent pas à ces contes modernes sécurisants dont il fait mention. Des personnages tels que F.X. Bellavance, David ou encore Fred, sont confrontés à des problèmes bien sérieux pour des textes qui s'adressent aux 6 à 9 ans. En effet, F.X. et David affrontent leur peur de la mort, celle d'un être cher, alors que Fred affronte la peur de sa propre mort. Les textes de notre corpus ne prétendent pas se substituer aux contes de fées traditionnels. Ils s'inscrivent plutôt dans la même lignée que ces contes en répondant aux besoins des jeunes d'aujourd'hui.

### ***Typologie des peurs***

Notre recherche sur la peur nous a permis de constater que les peurs traitées en littérature jeunesse au Québec ont peu à voir avec les réalités contemporaines des enfants. Les peurs examinées peuvent facilement être qualifiées de peurs traditionnelles. Les enfants sont confrontés à d'anciens schémas de peurs et le récit leur enseigne comment les surmonter.

Pour dresser une typologie des peurs, la série des *David* de François Gravel publiée chez Dominique et Compagnie servira de paradigme. Chaque épisode indique les attitudes à adopter face à la peur ainsi que les différentes étapes à suivre pour surmonter cette émotion. Nous aborderons dans l'ordre la peur dévoilée, la peur assumée, la peur justifiée, la peur maîtrisée, la peur créatrice et la peur de la mort. Dans certaines

---

<sup>56</sup> Bruno Bettelheim, *op. cit.*, p. 20.

catégories nous inclurons d'autres œuvres de notre corpus afin de mieux illustrer notre démonstration.

## La peur dévoilée

Une étape importante de l'exploration de la peur est d'avoir le courage de l'avouer. Un exemple parfait de la peur dévoilée se manifeste dans le roman *David et le Fantôme*<sup>57</sup>. David éprouve une immense peur face à un chien laissé à lui-même suite à la mort de son maître : « J'ai tellement peur que je tombe presque sans connaissance.<sup>58</sup> » Il doit affronter le chien tous les samedis : « Derrière ce mur se cache un chien policier. Un chien noir, maigre et fou. Chaque fois j'ai peur qu'il me saute à la gorge et qu'il me dévore en deux ou trois bouchées<sup>59</sup>. » Personne dans son entourage ne croit que ce chien existe, mais pour l'enfant, la peur est bien réelle :

Ce chien me gâche l'existence. Chaque nuit, je fais des cauchemars dans lesquels il me saute à la gorge. Et mes samedis sont pires que mes cauchemars! Dire que, pour mon père il n'existe pas. Pour moi, il existe beaucoup trop!<sup>60</sup>

Malgré le fait que son père et son grand-père ne reconnaissent pas l'existence de ce chien, David leur fait part de ses peurs : « Je lui ai quand même parlé du chien, parce que j'ai trop peur.<sup>61</sup> » David est tellement accablé par sa peur qu'il ne peut pas la garder pour lui, il doit l'extérioriser. Et c'est à partir de ce dévoilement qu'il peut prendre les mesures adéquates pour remédier à la situation. Il décide alors de nourrir le chien pour l'amadouer. Il utilise toutes ses économies et, pour continuer à nourrir le chien, il doit

---

<sup>57</sup> François Gravel, *David et le fantôme*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman rouge », 2000.

<sup>58</sup> *Ibid.*, p. 26.

<sup>59</sup> *Ibid.*, p. 9-10.

<sup>60</sup> *Ibid.*, p. 28-29.

<sup>61</sup> *Ibid.*, p. 21.

commencer à travailler : « Pour gagner des sous, je suis maintenant obligé de travailler. Chaque jeudi, je range des boîtes dans le magasin de mon père. Le vendredi je fais des livraisons.<sup>62</sup> » Cette expérience lui permet de devenir plus responsable.

Sa tactique apporte à David une tranquillité d'esprit. De loup<sup>63</sup>, l'animal devient un chien plus docile : « ses crocs sont toujours aussi menaçants, mais ses yeux sont différents. On dirait qu'il a peur, lui aussi. A-t-il aussi peur de moi que j'avais peur de lui? <sup>64</sup> » Pour beaucoup, la nécessité est mère de toutes les inventions, pour David c'est la peur. Puisque celle-ci n'était pas validée par son entourage, elle l'a poussé à trouver tout seul une solution à son dilemme. Suite à cet acte de courage qui lui permet d'amadouer le chien, David voit sa peur légitimée par son père et son grand-père qui n'avaient pas cru en l'existence du chien fou<sup>65</sup>.

Ainsi, David adopte le chien en le baptisant Fantôme. Lorsque le père de David lui demande pourquoi il lui a donné ce nom, David lui répond : « Parce que les fantômes n'existent pas! <sup>66</sup> » En apprivoisant le « loup fantôme », David apprivoise sa peur. La peur des loups et des fantômes est une peur enfantine importante :

Mais toutes ces créatures (voleurs, fantômes, sorcières), dont on sait qu'elles sont aussi des incarnations de l'étrange et des agents de la mort violente ont en commun d'être décrites comme des violateurs de la sécurité du foyer, des personnages qui dérobent et éloignent leurs victimes.<sup>67</sup>

David dévoile ses peurs même s'il est seul à y croire. Il a dû surmonter ses craintes pour obtenir l'approbation de son père et de son grand-père. Cette démarche

---

<sup>62</sup> *Ibid.*, p. 35.

<sup>63</sup> *Ibid.*, p. 9, 13, 16, 26.

<sup>64</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>65</sup> *Ibid.*, p. 43.

<sup>66</sup> *Ibid.*, p. 45.

<sup>67</sup> Michel Zlotowicz, *op. cit.*, p. 49.

montre à l'enfant lecteur toute l'importance d'exprimer ses peurs. Puisque les peurs de David sont fondées et qu'elles sont ensuite reconnues par les adultes de son entourage, l'enfant constate qu'il est possible d'avoir des peurs et qu'elles doivent être dévoilées pour se soulager du poids qu'elles apportent.

### **La peur assumée**

Une fois la peur dévoilée, l'enfant narrateur apprend à vivre avec elle. Il doit l'assumer pour ensuite être capable de la surmonter. Dans le deuxième roman de la série, *David et les monstres de la forêt*<sup>68</sup>, plusieurs éléments indiquent aux enfants comment vaincre leurs peurs une fois qu'elles sont mises au grand jour. David a peur de traverser la forêt :

Et... et si on rencontrait des broyeurs noirs ou des gargouilles à mandibules? Des arrache-nez ou des perce-yeux? Des étrangleurs en série ou des déchiqueteurs à dents de scie? Des rapaces broyeurs de carapaces ou des scorpions tire-bouchons? Personne n'en a jamais vu, c'est vrai, mais ça ne prouve rien!<sup>69</sup>

Toutes ces bêtes sortent tout droit de l'imagination de David. L'étrangleur en série ou la gargouille à mandibules sont des créations qui sont un amalgame de nouvelles à sensation forte et de connaissances scientifiques. Pour un enfant, cependant, tous ces monstres peuvent exister. Si un lecteur se projette dans le personnage de David, il voit clairement la grande forêt, la noirceur, les bruits étranges, et, en effet, tout bruissement s'avère propice à la construction d'une gargouille à mandibules à laquelle il faut échapper. Bruno Bettelheim examine comment l'enfant comprend le monde qui l'entoure :

Soumis à l'enseignement rationnel des autres, l'enfant enterre profondément ses " vraies connaissances " dans son esprit, à l'abri de la rationalité; (...).

---

<sup>68</sup> François Gravel, *David et les monstres de la forêt*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman rouge », 2001.

<sup>69</sup> *Ibid.*, p. 15-16.

Pour l'enfant, qui cherche à comprendre le monde, il paraît raisonnable d'espérer une réponse de la part de ces objets qui éveillent sa curiosité.<sup>70</sup>

Il devient alors tout à fait compréhensible que David s'imagine toute une panoplie de monstres lorsqu'il se promène dans la forêt. D'ailleurs la forêt demeure à ce jour une très grande peur enfantine : « La forêt, parmi toutes les peurs qu'elle évoque, a ainsi cette signification d'un lieu qui est par excellence celui de la séparation et des dangers auxquels ceux-ci exposent.<sup>71</sup> »

Les monstres sont une incarnation de la peur de la forêt ressentie par David lorsqu'il la traverse. Heureusement, David applique des stratégies pour traverser la forêt sans avoir trop peur : « Mon père m'a donné un truc pour m'empêcher d'avoir peur : je dois siffler ou bien chanter.<sup>72</sup> » L'histoire prend un tournant intéressant lorsque David tente de surmonter sa peur, de façon drastique. Il décide témérairement de traverser la forêt sans chanter ni siffler :

Quand on est plus vieux, on a moins peur, tout le monde le dit. Alors j'ai décidé de prendre de l'avance et de me faire un cadeau : j'arrête d'avoir peur! À partir d'aujourd'hui, je n'aurai plus peur de rien! Enfin, de presque rien... [...]. – Je vais même tenter une expérience aujourd'hui, nous allons traverser la forêt en silence, sans chanter, ni parler!<sup>73</sup>

Il entre alors dans la forêt, très fier de sa nouvelle résolution : « J'ai trouvé le meilleur truc pour cesser d'avoir peur : il suffit de le vouloir!<sup>74</sup> » Il s'avance dans la forêt sans peur. Mais quelques mètres plus loin, un loup se met en travers de son chemin et lui demande pourquoi il ne chante plus, et puis, le vautour à vilebrequin, le scorpion à tire-bouchon et tous les autres monstres de ses pires cauchemars lui reprochent d'avoir cessé

---

<sup>70</sup> Bruno Bettelheim, *op. cit.*, p. 74.

<sup>71</sup> Michel Zlotowicz, *op. cit.*, p. 48.

<sup>72</sup> François Gravel, 2001, *op. cit.*, p. 13.

<sup>73</sup> *Ibid.*, p. 28-29.

<sup>74</sup> *Ibid.*, p. 31.



de chanter. David doit alors affronter ses peurs : « Je devrais être mort de peur, mais plus les monstres me parlent, plus je me sens rassuré. Ils sont tous affreusement laids, mais pas menaçants. Et puis ils semblent tellement tristes qu'ils réussissent à m'attendrir.<sup>75</sup> » Il commence donc à chanter *Frère Jacques*. À partir de ce moment, les monstres disparaissent un à un.

Cette histoire indique aux enfants qui la lisent que les trucs pour surmonter ses peurs fonctionnent. Lorsque l'enfant assume sa peur, il reçoit de l'aide de ses parents, et cette aide est valable. Ne pas chanter fait apparaître les monstres, alors que chanter les fait disparaître. L'enfant voit que d'assumer sa peur et d'utiliser les outils fournis pour la surmonter permet de réellement dissiper cette peur : les monstres disparaissent.

### **La peur justifiée**

La peur peut aussi être l'indicateur d'un véritable danger. C'est ce que nous appellerons la peur justifiée. Ces livres apportent à l'enfant lecteur de précieuses informations sur l'importance de cette émotion, sur la façon de la détecter. La peur sert alors de protection contre le danger tangible.

David fait l'apprentissage de ce type de peur dans le texte *David et le précipice*<sup>76</sup>. L'histoire raconte les déboires du protagoniste qui est incapable de traverser un ravin : « Derrière mon école, un ruisseau coule au fond d'un ravin. La seule manière de traverser ce ravin, c'est de marcher en équilibre sur un tronc d'arbre. J'ai essayé vingt fois mais j'ai jamais réussi.<sup>77</sup> » Le garçon est incapable de traverser le précipice parce qu'il a le

---

<sup>75</sup> *Ibid.*, p. 41.

<sup>76</sup> François Gravel, *David et le précipice*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman rouge », 2001b.

<sup>77</sup> *Ibid.*, p. 7.

vertige et il a peur de tomber et de se blesser : « Si je ne regarde pas où je mets les pieds, je risque de glisser et de tomber tout au fond du précipice. Je pourrais me casser un bras ou une jambe. Ou même pire, je pourrais me fracasser le crâne et mourir!<sup>78</sup> » Rien à faire, David a trop peur de traverser le précipice et de tomber. On sait que la peur de la chute est une peur primitive qui apparaît dès la naissance. C'est une peur à caractère universel : beaucoup d'adultes font des rêves où ils tombent dans des gouffres sans fond :

La peur de la chute est l'une des plus précoces chez l'enfant; quelle que soit la diversité des représentations auxquelles elle s'associe au cours du développement, elle est d'abord crainte de perdre un soutien ou un support, et par là vient souvent à symboliser la séparation, sous sa forme la plus intense et la plus primitive, notamment dans les cauchemars.<sup>79</sup>

David est donc confronté à une grande peur. Une peur accentuée par le fait que ses amis le taquent : « David est peureux! David est peureux!<sup>80</sup> » Plus le temps passe, moins David voit comment il réussira à traverser ce ravin. Il pense à planter des clous dans ses souliers : « J'aurais alors des griffes, comme les chats!<sup>81</sup> », il pense à enduire ses souliers de colle<sup>82</sup>, à se fabriquer un parachute<sup>83</sup>, un costume gonflable<sup>84</sup>, et surtout il pense à s'inventer une machine à arrêter d'avoir peur<sup>85</sup>. Cependant, le lundi suivant, jour où David avait décidé de traverser le ravin, il apprend, en arrivant à l'école : « [...] qu'il y a eu un terrible accident, dimanche après-midi. Jérémie, un grand de sixième année, a essayé de traverser le ravin en marchant sur le tronc d'arbre, mais il a perdu pied et il est

---

<sup>78</sup> *Ibid.*, p. 8-9.

<sup>79</sup> Michel Zlotowicz, *op. cit.*, p. 46-47.

<sup>80</sup> François Gravel, 2001b, *op. cit.*, p. 11.

<sup>81</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>82</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>83</sup> *Ibid.*, p. 21.

<sup>84</sup> *Ibid.*, p. 22.

<sup>85</sup> *Idem.*

tombé sur une grosse roche.<sup>86</sup> » David comprend alors qu'il ne pourra pas surmonter sa peur mais qu'il a bien fait de l'écouter :

- Tu sais quoi Fantôme?
- Wouf?
- Ce n'est pas une aussi bonne idée que ça, d'inventer une machine à arrêter d'avoir peur... Qu'en penses-tu?
- Wouf! Wouf!
- Je savais que tu serais de mon avis.<sup>87</sup>

L'enfant découvre que la peur peut servir à protéger contre des dangers et qu'elle peut jouer un rôle important pour sa propre survie. David était déterminé à surmonter sa peur, cependant, il y a certaines peurs qu'il ne faut pas tenter de vaincre.

### **La peur maîtrisée**

Dans *David et l'orage*<sup>88</sup> se déploie un exemple de peur maîtrisée. David a peur de l'orage : « Je n'ai pas vraiment peur des orages, mais j'ai quand même *un petit peu* peur...<sup>89</sup> ». Mais il ne veut pas partager ce secret avec sa famille. Lorsque Esther annonce qu'ils iront observer l'orage de la chambre de David au deuxième étage, ce dernier confie : « Je pense que c'est une idée géniale, mais je ne veux pas qu'ils croient que j'ai peur de l'orage, [...].<sup>90</sup> » Quand Esther lui demande clairement s'il a peur, il répond : « — Moi? Pas du tout!<sup>91</sup> » Il se trouve donc en mauvaise posture pour avouer qu'il a peur lorsqu'il va se coucher. Lorsqu'un éclair s'abat sur un arbre et qu'une branche tombe dans sa fenêtre, David y voit un monstre terrifiant, mais il ne fait part de sa peur à personne. Il tente de la maîtriser : « Je me cache sous les couvertures, j'essaie de rester

---

<sup>86</sup> *Ibid.*, p. 41-42.

<sup>87</sup> *Ibid.*, p. 43-44.

<sup>88</sup> François Gravel, *David et l'orage*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman rouge », 2003.

<sup>89</sup> *Ibid.*, p. 11.

<sup>90</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>91</sup> *Ibid.*, p. 21.

parfaitement immobile, de respirer le plus silencieusement possible, et... Je pense que je finis par m'endormir [...].<sup>92</sup> » Lorsqu'il se réveille, plusieurs hommes s'affairent avec une scie à déloger la branche tombée sur le toit. Son père le félicite de sa bravoure :

Ce jeune homme, poursuit-il, a dormi toute la nuit, comme si de rien n'était. La branche a dû faire un vacarme d'enfer en tombant, et il ne s'est même pas réveillé [...]. Tout le monde me fait des compliments, et moi, je ne dis rien. Je devrais peut-être leur expliquer que j'ai eu très peur, mais je n'en ai pas envie.<sup>93</sup>

David a peur en premier lieu de l'orage, et en deuxième lieu de la branche qui s'abat sur la maison. Michel Zlotowicz a une réflexion toute indiquée pour nous éclairer sur la nature de la peur de David. Il affirme que, dans un monde composé essentiellement d'objets manufacturés « les rapports entre l'étrange et le familier tendent à s'inverser. L'étrange est plutôt ce qui appartient à la nature [...] »<sup>94</sup>. Autrement dit le familier devient la maison et ses objets pré-usinés alors que la forêt représente l'étrange et tout ce sur quoi l'enfant n'a pas le contrôle.

David fait face à une peur de la nature. Il choisit délibérément de la maîtriser et il est félicité pour son stoïcisme, alors que le lecteur sait qu'il a eu très peur et qu'il a fini par s'endormir, probablement suite à la fatigue causée par sa trop grande émotion. L'enfant lecteur comprend alors que, lorsqu'il maîtrise son émotion, il est louangé et complimenté. Avoir le contrôle sur son émotion et ne pas vivre sous l'emprise de cette grande peur est valorisé. Nous reviendrons sur cet aspect du contrôle de l'émotion lorsque nous aborderons le thème de la figure du héros.

---

<sup>92</sup> *Ibid.*, p. 34-35.

<sup>93</sup> *Ibid.*, p. 41-43.

<sup>94</sup> Michel Zlotowicz, *op. cit.*, p. 68.

## La peur créatrice

La peur comme force de création est considérée dans le sixième volet de la série *David et les crabes noirs*<sup>95</sup> où le héros fait un grand nombre de cauchemars : des clowns cuisiniers meurtriers<sup>96</sup> et des crabes noirs avec des ailes de chauves-souris<sup>97</sup>. Dans sa classe, il raconte ses cauchemars et réalise que tous les autres enfants font eux aussi des cauchemars :

Nous entendons parler de sorcières et de monstres, de loups et de fantômes, de volcans et de tremblements de terre, d'enfer et de démons, et c'est pas fini : certains de mes amis tombent dans des gouffres sans fond, d'autres sont enfermés dans une maison en feu. Au secours!<sup>98</sup>

Leur enseignante, pour tenter d'exorciser ces cauchemars, demande aux élèves de les dessiner. C'est alors que David rencontre Simon : « Simon, c'est un nouveau dans la classe et je ne le connais pas très bien. Je sais seulement qu'il est timide et qu'il est plutôt nul au ballon chasseur.<sup>99</sup> » Cependant, Simon est bon en dessin, et comme David n'arrive pas à représenter son crabe volant, c'est Simon qui le fait pour lui : « En deux ou trois coups de crayons, il fait apparaître sur ma feuille un crabe avec des ailes de chauve-souris, exactement comme dans mes cauchemars!<sup>100</sup> » Suite à cette rencontre, ils deviennent amis et décident de créer des livres ensemble. David invente les histoires et Simon les illustre. Pour David la vie est moins monotone : « Depuis que je connais

---

<sup>95</sup> François Gravel, *David et les crabes noirs*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman rouge », 2004.

<sup>96</sup> *Ibid.*, p. 11-12.

<sup>97</sup> *Ibid.*, p. 27.

<sup>98</sup> *Ibid.*, p. 22.

<sup>99</sup> *Ibid.*, p. 34.

<sup>100</sup> *Ibid.*, p. 35.

Simon, je trouve que la vie est encore plus intéressante qu'avant. [...] j'espère au contraire rêver à de nouveaux monstres, pour me donner de nouvelles idées!<sup>101</sup> ».

La peur de David s'avère créatrice et ce, de plusieurs façons. Non seulement il écrit dorénavant des livres mais il a aussi fait la connaissance d'un bon ami. L'enfant lecteur peut alors comprendre qu'exprimer ses peurs de façon créative permet de les exorciser, mais aide aussi à communiquer avec d'autres à propos de ces peurs. Michel Zlotowicz affirme à ce sujet que les peurs reçoivent de nouvelles fonctions au fil du développement des enfants. Ces fonctions se rattachent aux désirs de communication de l'enfant : « C'est, en particulier, le destin des images et des symboles que d'être un moyen de fixer pour soi et de transmettre aux autres des expériences.<sup>102</sup> »

Représenter la peur sous forme d'histoire permet à David de faire une catharsis. Pour l'enfant lecteur, cette histoire fournit un modèle de canalisation des peurs par l'art. Il comprend qu'une fois la peur mise sur papier, elle devient moins difficile à vivre et qu'elle peut servir de matière première à l'expression artistique.

### **La peur de la mort**

De toutes les peurs enfantines, nulle n'est plus universelle que la peur de la mort. Nombreuses sont les études qui traitent de la peur de la mort chez les enfants. Les ouvrages de Michel Zlotowicz, cité ci-dessus, et de Colette Perrichi<sup>103</sup> nous serviront à approfondir notre compréhension de ce sujet aussi délicat. Comme nous vivons dans un monde d'avancées technologiques importantes où l'espérance de vie augmente de façon spectaculaire, « la mort a presque été réduite à un problème restant à résoudre, ce qui

---

<sup>101</sup> *Ibid.*, p. 43-44.

<sup>102</sup> Michel Zlotowicz, *op. cit.*, p. 132.

<sup>103</sup> Colette Perrichi, *Le petit moulin argenté : l'enfant et la peur de la mort*, Paris : L'Harmattan, « coll. Études psychanalytiques », 2002.

sous-entend qu'il le sera un jour.<sup>104</sup> » L'enfant ne sait pas où se situer par rapport à la mort. En effet, l'adulte explique aisément la maladie à un enfant; quant à la mort, il ne peut qu'en faire une description sommaire, trop floue pour que l'enfant en comprenne réellement le sens. La mort demeure alors une fin entourée d'un mystère impénétrable, ce qui ne fait qu'accentuer les peurs vécues par les enfants :

Or, pour le jeune enfant, qui vit intensément le moment présent, allégé de tout le poids de passé et de futur qu'y mettent les adultes, la mort est un fait, un fait étrange et mystérieux, mais un fait pur et simple. Les adultes ne savent pas ou oublient que les enfants ne voient pas les choses comme eux.<sup>105</sup>

Puisque les adultes ne peuvent trouver les bons mots pour expliquer la mort aux enfants, ceux-ci sont écartés des rituels entourant la mort. Cet isolement imposé transforme l'idée que l'enfant se faisait de la mort en grand inconnu. Nous observerons comment le thème de la peur et de la perte de l'être cher est traité dans deux romans en particulier, soit *David au Salon Funéraire* de François Gravel<sup>106</sup> et *Le fil de la Vie* de Jean Lemieux<sup>107</sup>. Soulignons à ce propos qu'un seul récit traite de la mort d'un enfant<sup>108</sup>. Corollairement, pour un enfant lecteur, la peur de la mort sera surtout éprouvée comme la peur de perdre quelqu'un de son entourage.

Pour David la peur de la mort s'incarne dans une visite au salon funéraire. Sa grand-mère est décédée et il va avec son père à la veillée funèbre : « Je n'ai pas peur des cimetières. Les morts sont enfermés dans des cercueils, et en plus ils sont enterrés. Ils ne peuvent pas sortir, c'est impossible.<sup>109</sup> » Sa peur se tourne plutôt vers les morts eux-

---

<sup>104</sup> *Ibid.*, p. 115.

<sup>105</sup> *Ibid.*, p. 27-28.

<sup>106</sup> François Gravel, *David et le salon funéraire*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman rouge », 2005.

<sup>107</sup> Jean Lemieux, *Le fil de la vie*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman », 2004.

<sup>108</sup> Sylvie Desrosiers, *Au revoir, Camille!*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman », 2000.

<sup>109</sup> François Gravel, 2005, *op. cit.*, p. 7.

mêmes<sup>110</sup>. Son père trouve une bonne façon de le réconforter : « C'est normal, répond mon père. Moi aussi, j'avais peur des morts quand j'étais jeune. Et encore un petit peu aujourd'hui... Écoute, voici ce que je te propose : tu m'accompagnes jusqu'à la porte du salon, et c'est toi qui choisis d'entrer ou non...<sup>111</sup> » David attend donc à l'entrée du salon funéraire, d'où il peut observer par la porte entrouverte ce qui se passe à l'intérieur. Ce n'est que lorsque sa cousine Marie-Ève arrive qu'il décide d'entrer à son tour : « Grâce à Marie-Ève je me sens plus courageux.<sup>112</sup> » Il s'engouffre avec sa cousine dans un labyrinthe d'adultes qui pleurent et qui rient, des émotions qui surprennent David : « Je ne savais pas qu'on avait le droit d'être joyeux à un salon funéraire.<sup>113</sup> » C'est donc en suivant sa cousine qu'il se retrouve devant le cercueil de sa grand-mère. Le passage suivant vaut la peine d'être cité dans son intégralité puisqu'il recrée l'ambiance particulière d'un salon mortuaire:

Ce n'est plus le moment de jouer. Je m'approche moi aussi du cercueil, et je regarde ma grand-mère. On dirait que son visage est en cire. Elle est tellement pâle et immobile que j'ai du mal à la reconnaître. C'est ma grand-mère qui est là dans cette boîte, et pourtant ce n'est pas elle. Un mort c'est comme une photo : on reconnaît la personne, mais ce n'est pas vraiment elle.

— Bon voyage, grand-mère! dit Marie-Ève.

Je décide de faire comme ma cousine :

— Bon voyage, grand-mère! Et merci pour tes histoires!

Je ne sais pas si elle a pu m'entendre mais ça m'a fait du bien de lui parler une dernière fois. Je reste encore quelques instants à la regarder. Maintenant que je peux la voir, je n'ai plus peur qu'elle se réveille. Une photo, ça ne peut pas bouger, mais ça nous permet de mieux nous souvenir des gens.<sup>114</sup>

---

<sup>110</sup> *Ibid.*, p. 18.

<sup>111</sup> *Idem.*

<sup>112</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>113</sup> *Ibid.*, p. 28.

<sup>114</sup> *Ibid.*, p. 32-35.



David a donc découvert le rite du salon funéraire, c'est-à-dire un lieu où l'on peut dire adieu à ceux que l'on aime. Cet extrait montre que David a moins peur des morts, et qu'il a apprivoisé sa peur en y faisant face. Il est aussi soulagé d'avoir pu dire quelques mots d'adieu à sa grand-mère.

Pour le personnage du *Fil de la vie* de Jean Lemieux, François-Xavier Bellavance ou FX Bellavance, la peur n'est pas une émotion qu'il réussit à mettre en mots. Le petit garçon de huit ans cherche toujours à comprendre le monde qui l'entoure. Lorsque le malheur s'abat sur sa maison, il n'arrive pas à extérioriser ses émotions. FX est très curieux, et les réponses que suscitent ses questions lui font ressentir ses émotions physiquement. Quand il apprend que sa tante France décède suite à un accident de voiture, il ressent la perte viscéralement : « Un ÉNORME trou se creuse dans mon ventre. <sup>115</sup> » FX explique ensuite que si le malheur ne s'est jamais abattu sur sa maison auparavant, il a déjà eu peur des malheurs qui arrivent aux autres. Il explique que : « La mort c'est pareil. L'an dernier, le cousin de mon amie Marianne est mort de la leucémie. Je ne le connaissais pas. Marianne a eu de la peine. Moi, j'ai eu un peu peur. Mais je ne l'avais dit à personne, pour ne pas avoir l'air d'un peureux. <sup>116</sup> » Cette fois-ci cependant, c'est différent, la peine est réelle. Il ressent de la tristesse, il est fâché et il a peur tout à la fois. Sa mère tente en vain de le réconforter : « Le malheur fait partie de la vie. Il faut l'accepter. Il faut l'accepter, il faut l'accepter... Moi, FX Bellavance, je n'accepte pas ça du tout, la mort de ma tante-France-qui-me-donnait-des-chocolats-en-cachette. <sup>117</sup> » Puis, après la colère, viennent les questions. FX questionne sa mère sur les mystères de la vie

---

<sup>115</sup> Jean Lemieux, 2004, *op. cit.*, p. 17.

<sup>116</sup> *Ibid.*, p. 18.

<sup>117</sup> *Ibid.*, p. 21-22.

et de la mort : « À quel fil elle tient, la vie?<sup>118</sup> » C'est à partir de ce moment que FX tentera de comprendre ce qui fait que l'humain vit et meurt. Il trouvera sa réponse auprès de sa tante Mélanie. Sa tante Mélanie lui explique que l'âme est ce qui fait que l'humain existe :

À l'intérieur de mon violoncelle, il y a un petit morceau de bois qui vibre.  
Ça s'appelle l'âme. C'est ce qui donne toute la beauté du son.  
— L'âme c'est un petit morceau de bois?  
— Si tu veux. C'est ce qui vibre à l'intérieur de nous.<sup>119</sup>

Cette explication rassure FX, mais pas tout à fait : « Je voudrais demander à Mélanie ce qui arrive à notre bout de bois quand on est mort. Je n'ose pas. J'ai peur de ce qu'elle pourrait me répondre.<sup>120</sup> » C'est grâce à sa cousine Éloïse que FX pourra apprivoiser cette peur de l'inconnu. Il est rassuré parce qu'il peut parler à Éloïse : « Ce qui est bien avec Éloïse, c'est que je peux TOUT lui dire. Elle ne pense jamais que je fais de l'angoisse ou que je pose trop de questions.<sup>121</sup> » Il va ensuite au salon funéraire. C'est lorsqu'il doit se rendre au chevet de sa défunte tante qu'il est pris d'une peur terrible : « Maman saisit ma main et m'entraîne vers le cercueil! Je résiste un peu. J'ai peur. Nous nous mettons à genoux. Ce n'est plus une boule que j'ai dans l'estomac, c'est une PLANÈTE.<sup>122</sup> » C'est en touchant la main de sa tante qu'il commence à comprendre ce qu'est physiquement la mort : « BRRRR! C'est froid! C'est bien ce que je croyais. Quand on est mort, quand le fil de notre vie est coupé, on devient froid. Comme un chalet fermé

---

<sup>118</sup> *Ibid.*, p. 21.

<sup>119</sup> *Ibid.*, p. 28.

<sup>120</sup> *Ibid.*, p. 29.

<sup>121</sup> *Ibid.*, p. 37.

<sup>122</sup> *Ibid.*, p. 46.

en hiver. Comme un poêle quand il n'y a plus de bois dedans.<sup>123</sup> » C'est plus tard, en compagnie de sa cousine Éloïse que FX apprivoise la planète qu'il a dans l'estomac :

Elle et moi nous nous mettons d'accord. Les adultes nous racontent des mensonges pour nous protéger. Nous soupirons. Je regarde ma cousine et je lui demande :

— Toi, est-ce que tu sais à quoi il est accroché, le fil de la vie?

Éloïse fait non de la tête. Je lui dis que je suis fatigué de vivre dans un monde où on ne sait rien.

— Je ne sais pas à quoi est accrochée ma vie! Je ne sais pas où je vais aller quand je vais mourir!

Elle prend ma main dans la sienne.

— Ce n'est pas grave. PERSONNE ne le sait.

Les doigts d'Éloïse sont doux et chauds. Ça me réconforte de les toucher. Elle termine son orangeade en faisant du bruit avec sa paille. Je réfléchis un moment et je conclus :

— Si j'acceptais de ne pas savoir, si je m'habituais à ne pas savoir, mon problème serait réglé. Je sens que la planète dans mon estomac commence à fondre un peu. Je crois que je viens de découvrir quelque chose d'intéressant.<sup>124</sup>

C'est grâce à la sérénité d'Éloïse que FX réussit peu à peu à accepter l'inconnu. Pour l'enfant lecteur, la façon d'aborder la mort de FX est un exemple. Il a peur, il dévoile sa peur, les adultes se moquent de ses questions mais il persiste jusqu'à ce qu'il fasse la paix avec ce qu'il vit. L'enfant lecteur comprend que parfois accepter l'incertitude permet d'apaiser beaucoup de peurs.

La peur de la mort se traduit aussi par une peur de perdre les gens de son entourage. C'est ce qui arrive au héros du *Monde de Félix*, qui est troublé de voir le monde qui l'entoure changer ou, pire, disparaître. Félix trouve qu'il se pose de drôles de questions depuis quelques temps. Il imagine la mort de tous les gens qui l'entourent et cela l'angoisse. Il se confie à Mathieu qui avoue lui aussi vivre de telles peurs<sup>125</sup>. Félix apprend alors qu'il n'est pas le seul à vivre des peurs de ce type et que nombreux sont

---

<sup>123</sup> *Ibid.*, p. 47.

<sup>124</sup> *Ibid.*, p. 51-52.

<sup>125</sup> Sylvain Trudel, *Le monde de Félix*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman », 1996, p. 17.

ceux qui craignent de perdre les gens qu'ils aiment : « Chaque personne à son monde. Mathieu a le sien. J'ai le mien. Tous les gens qui marchent dans la rue ont leur monde.<sup>126</sup> » Félix comprend alors que son monde est précaire et qu'il doit en prendre soin, en vivre pleinement chaque moment éphémère. Il offre donc des immortelles à ceux qu'il aime, sans toutefois les informer qu'il avait pensé à leur mort : « Je n'avais avoué à personne que j'avais songé à leur mort. C'était mon grand secret. Leur offrir des immortelles était une manière de leur dire que je tenais à eux.<sup>127</sup> » Ce roman montre un personnage vivant des moments de profonde introspection, où il questionne le sens de sa vie et sa durabilité. Le dilemme de Félix est vécu par chaque enfant puisque pour lui, la mort de ses proches représente souvent sa propre mort, tout comme le souligne Michel Zlotowicz :

Il est aussi tout un domaine des peurs enfantines qui se développe autour du thème de la séparation, et qui est relatif au danger de perdre les personnes aimées. La peur de la mort s'y installe d'autant mieux qu'elle est séparation réciproque, et que l'enfant confond son destin individuel avec celui de ses proches.<sup>128</sup>

L'enfant lecteur perçoit un personnage en grande réflexion qui vit des moments de peur similaire à ses propres peurs de la perte des gens de son entourage. Il comprend par ailleurs que ces moments d'incertitude et de peur sont apaisés par une prise de conscience active du moment présent. Félix savoure chaque instant et apprécie ses proches, et par le fait même, il pense moins à leur mort qu'à leur vie.

---

<sup>126</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>127</sup> *Ibid.*, p. 23.

<sup>128</sup> Michel Zlotowicz, *op.cit.*, p. 100.

Un autre roman où la peur de la mort est abordée est *Ma nuit dans les glaces* de Marie-Danielle Croteau<sup>129</sup>. L'histoire comporte plusieurs éléments du *Bildungsroman*<sup>130</sup> où le héros doit surmonter un défi de taille pour faire l'apprentissage de certaines valeurs. Plus spécifiquement, *Ma nuit dans les glaces* s'apparente au roman de survie, genre caractéristique des romans pour adolescents du Canada anglais<sup>131</sup> où le héros doit affronter de grands périls avant de revenir de sa quête plus mûr et grandi. Dans ce roman initiatique, Fred affronte l'ennemi numéro un de tout habitant des pays nordiques : le froid. Tout comme dans le conte inuit *Tikta'liktak*<sup>132</sup> de James Houston, Fred est coincé sur un glacier qui part à la dérive. Le jeune héros fait d'ailleurs plusieurs fois référence aux Inuits : « Je décidai en tous cas que nous étions au Pôle Nord. Du coup, les voitures se transformèrent en traîneaux et les congères de neige en ours blancs. Les petits tas de bois, aux côtés des cabanes, devinrent des bébés phoques. Mon père était un vieil Inuk.<sup>133</sup> » Les nombreuses références aux étoiles et aux précieux conseils de sa grand-mère<sup>134</sup>, comme ceux d'une aînée de tribu, renforcent les liens entre les contes populaires Inuits et l'histoire de survie du roman de Marie-Danielle Croteau. Le contexte de Fred est

<sup>129</sup> Marie-Danielle Croteau, *Ma nuit dans les glaces*. Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman », 2001.

<sup>130</sup> « Le roman de formation ou *Bildungsroman*, de par son nom, implique l'idée de "construction de l'individu". [...] La trame romanesque repose donc essentiellement sur le devenir du personnage principal à la recherche de son identité. Cette quête identitaire est liée à une découverte du monde où le héros doit surmonter une ou des épreuves. » Jean-Denis Côté, *op. cit.*, 2003, p. 52.

<sup>131</sup> L'œuvre complète de Farley Mowatt et celle de James Houston se distinguent dans le genre. « *While the boundaries of realistic fiction have broadened in the last forty years, the outdoor survival story still holds a firm position in Canadian children's literature, although it is no longer central. The Canadian landscape provides an interesting impetus for plot, a strong sense of regionalism, a threat of physical danger, and opportunities for acts of heroism, intrepidity, and selflessness.* » Sheila Egoft et Judith Saltman, « The outdoor survival story », in *The New Republic of Childhood: A Critical Guide to Canadian Children's Literature in English*, Toronto: Oxford University Press, 1990, p. 22.

<sup>132</sup> James Houston, *Tikta'liktak : légende esquimaude*, [*Tikta'liktak: An Eskimo Legend*, 1965], Montréal : Éditions Héritage, 1978.

<sup>133</sup> Marie-Danielle Croteau, *Ma nuit dans les glaces*. Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman », 2001, p. 15.

<sup>134</sup> *Ibid.*, p. 39 et 54.

un peu plus contemporain puisqu'il n'était pas en expédition de chasse pour survivre comme *Tikta'litktak*, mais pour le plaisir de la pêche sur glace avec son père. Tout se déroule bien jusqu'à ce qu'un énorme pan de glace se détache du village de pêche. « Seul avec mon chat je dérivais sur un iceberg.<sup>135</sup> » Lorsque Fred comprend qu'il devra passer la nuit seul sur son iceberg, il a très peur : « Brusquement, j'ai eu chaud. Dans mon dos un petit filet de sueur s'est figé sous l'effet du froid. Je me suis mis à geler. Et à avoir peur.<sup>136</sup> » Ensuite, il se ressaisit :

Les mots d'un livre que j'avais lu sur la vie des anciens Inuits me revenaient en mémoire. Pour me donner du courage j'imaginai que j'étais l'un d'eux. Cette fois, cependant, ce n'était plus un jeu. C'était une question de survie.<sup>137</sup>

Durant la nuit passée sur son iceberg à la dérive, Fred réfléchit à son sort si les secours n'arrivent pas à temps. Pour la première fois de sa vie il entrevoit vraiment la mort : « Grand-mère soutient qu'il ne faut pas avoir peur de la mort. – C'est comme remporter un grand voyage. Et tu sais quoi? À ce jeu-là, tout le monde finit par gagner.<sup>138</sup> » Lorsque l'hélicoptère ne peut pas se poser, Fred a encore plus peur. Il est certain qu'il ne passera pas la nuit et que sa grand-mère viendra le rejoindre au ciel et non le contraire. En pensant à sa grand-mère, il se souvient du cherche-étoile qu'elle lui avait donné, et quand il aperçoit une étoile filante, il se ressaisit : « J'ai serré très fort le cherche-étoiles et, dans ma tête, j'ai remercié ma grand-mère. Grâce à elle, je survivrais.<sup>139</sup> » Il décide alors de se garder occupé, de manger, de se réchauffer. Quand on vient le sauver, il dort enfin. Il raconte que son sauvetage ressemble un peu à la mort :

---

<sup>135</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>136</sup> *Ibid.*, p. 25-26.

<sup>137</sup> *Ibid.*, p. 32.

<sup>138</sup> *Ibid.*, p. 39.

<sup>139</sup> *Ibid.*, p. 51.

J'ai regardé en bas et j'ai vu la maison lilas qui s'éloignait doucement. Petit à petit, j'ai vu apparaître les contours de l'île blanche. C'était comme quitter la terre. Comme mourir un peu. Grand-maman a raison, il ne faut pas avoir peur. C'est merveilleux d'être un oiseau.<sup>140</sup>

Lors de son retour, son père est le plus surpris des deux parce que Fred n'est pas triste ni désespéré par son aventure, il a tout simplement faim : « Bien sûr je me suis serré contre lui. En revanche, je n'avais aucune envie de pleurer. J'avais besoin de rire et de manger. De vivre.<sup>141</sup> » Fred a vraiment été transformé par cette équipée où il a vu la mort de près.

Il constate qu'il ne voit plus les choses comme avant. Désormais il envisage l'avenir :

En les quittant, j'ai eu l'impression de refermer un livre que j'avais adoré. Un livre qui m'avait fait peur, qui m'avait bouleversé et qui m'avait transformé. Après cette aventure, je ne serais jamais le même. Avant, je rêvais d'être comme Peter Pan. Un garçon qui ne changerait jamais. Je trouvais ça triste de vieillir. De ne plus croire aux fées, ni à rien. [...] Désormais, je peux grandir tranquille.<sup>142</sup>

Fred veut continuer avant tout à vivre, et cette vie comporte l'acceptation de la mort, l'acceptation de l'éphémère. Grâce à l'attitude de Fred, l'enfant lecteur comprend qu'avec de la détermination il est possible de surmonter ses peurs les plus fortes, même la peur de la mort.

## **La peur de l'infini**

La peur de l'infini est également caractéristique de l'enfance. Pour illustrer celle-ci, retrouvons encore F.X. Bellavance qui s'interroge sur l'infini. Suite à une discussion avec son père qui lui donne un cours d'astronomie, F.X. apprend que l'univers qu'il habite est infini : « Un monde INFINI? Je ne peux pas imaginer ce que c'est. Si l'univers est si grand, qu'il n'a pas de fin, je suis quoi, moi, François-Xavier Bellavance? Tout à coup, il

---

<sup>140</sup> *Ibid.*, p. 54.

<sup>141</sup> *Ibid.*, p. 57-58.

<sup>142</sup> *Ibid.*, p. 61-63.

ne fait pas seulement noir dans le parc. Il fait noir dans ma vie.<sup>143</sup> » La peur de l'infini causée par une question d'ordre physique est une peur caractéristique de l'enfance.

À ce sujet, Bruno Bettelheim indique que lorsque les lois cosmiques sont expliquées aux enfants, elles sont souvent incomprises et sources de grandes peurs : « L'adulte, lorsqu'il donne une explication scientifiquement juste, croit clarifier les choses pour l'enfant alors que ces explications le laissent désespéré, dépassé et intellectuellement vaincu.<sup>144</sup> » C'est exactement ce que vit F.X. Bellavance. Il ne peut pas dormir, il attend sa mère pour qu'elle le rassure. Celle-ci lui explique alors en des termes clairs qu'elle ne sait pas ce qui existait avant les dinosaures. Ceci ne n'apaise pas ses inquiétudes :

Les larmes aux yeux, je demande : Est-ce que nous vivons, nous aussi dans la nuit des temps? Mais oui! Ça n'a rien d'effrayant. Regarde. Elle va à la fenêtre et écarte les rideaux. Ensuite, elle allume la lumière de ma chambre. — Regarde. DEHORS, il fait noir. DEDANS, il fait clair. C'est la même chose pour nous. Il fait noir tout autour, mais nous avons une petite veilleuse en dedans. — Comme des réfrigérateurs? — C'est ça. DEDANS, il y a toujours de la lumière. Ma mère est même à l'épreuve de la nuit des temps.<sup>145</sup>

F.X. se trouve désespéré devant l'infini et l'absence de balises pour contenir son monde. Sa mère, au lieu de dire que l'univers est infini et que c'est tout, le réconforte en lui montrant que malgré la noirceur de l'infini à l'extérieur, la stabilité se trouve à l'intérieur. F.X. décide alors de maîtriser sa peur de l'infini en se faisant le conquérant de l'infini. Il est clair que si l'infini existe, il suffit d'y aller pour le découvrir si personne ne l'a trouvé. Il compte y parvenir par la voie des chiffres. Quatre de ses amis et Roger l'ordinateur l'aident, ils se relaient pour compter jusqu'à l'infini. Malheureusement Roger l'ordinateur

---

<sup>143</sup> Jean Lemieux, *Les conquérants de l'infini*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman », 2001b, p. 12-13.

<sup>144</sup> Bruno Bettelheim, *op. cit.*, p. 76.

<sup>145</sup> Jean Lemieux, 2001b, *op. cit.*, p. 25-26.



explose et F.X. commence alors à comprendre que l'infini est trop grand pour rentrer dans sa tête et que s'il tente de s'y rendre, il risque d'exploser lui aussi.

L'enfant lecteur apprend beaucoup à la lecture de cette histoire. Il apprend que, non seulement l'univers n'a pas de fin et que l'infini est tellement grand que tout est déjà dedans, mais aussi que la grande obscurité de l'infini est toujours compensée par la lumière qui se trouve à l'intérieur. L'enfant peut alors apprivoiser sa peur de l'infini, tout comme F.X. apprend à vivre dans un monde sans clôture.

### **La peur de l'intimidation**

La peur d'un plus grand qui fait subir un « taxage<sup>146</sup> » est un thème récurrent dans la littérature jeunesse. Pour illustrer cette peur nous ferons appel à deux séries : la série *Léonard* de Louise Leblanc et la série *Clémentine* de Chrystine Brouillet. Le taxage lui-même est un sujet secondaire dans ces séries. C'est en effet au fil des épisodes que l'on constate à la fois comment le personnage principal s'y prend avec son taxeur et comment évolue sa peur. Comme pour la plupart des œuvres sérielles, c'est l'accumulation d'information dans la somme des épisodes qui permet d'observer l'évolution d'un personnage. Maria Nikolajeva précise que les séries offrent trop peu de place pour une description approfondie des personnages puisque chaque épisode est trop court pour en montrer l'évolution. Cependant en répétant et en mettant l'accent sur un trait de caractère particulier dans chaque titre, le personnage finit par apparaître plus clairement<sup>147</sup>. C'est exactement le cas des deux séries sur lesquelles nous allons nous pencher.

---

<sup>146</sup> Le terme « taxage » est utilisé dans le système scolaire pour désigner une intimidation qu'un plus grand fait subir à un plus petit.

<sup>147</sup> « *Episodic plots allow little room for thorough characterization since each episode is too short for character evolution. Episodic plots are usually action oriented. However, by repeating and accentuating a*

Dans le premier épisode de la série<sup>148</sup> *Clémentine* qui comporte un taxeur, Gustave est aux prises avec Horace. Le roman commence d'ailleurs de la façon suivante : « Je déteste Horace! C'est un élève plus âgé que moi qui n'a rien de mieux à faire que de m'embêter.<sup>149</sup> » Gustave trouve une lutine qui l'aidera, au fil des épisodes, à éloigner Horace. Clémentine fait peur à Horace en imitant sa propre voix<sup>150</sup> ou encore en imitant le rugissement d'un lion<sup>151</sup>. On constate que Gustave devient progressivement plus courageux et ne se laisse plus autant maltraiter ni intimider. Dans le dernier tome de la série il se prépare même à se défendre contre Horace plutôt que de subir ses tourments.

La deuxième série décrit l'évolution d'une relation qui peut s'observer tout au long de la série de huit épisodes<sup>152</sup>. Léonard a une relation toute spéciale avec un vampire, Julio Orasul. Léonard a peur de Bérubé, la brute de son école<sup>153</sup>. Bérubé persécute Léonard et l'empêche d'entretenir cette relation qui doit rester secrète. La relation entre Léonard et Bérubé évolue tout au long des épisodes de la série. Bérubé tourmente Léonard dans les premiers titres, soit en lui volant des frites<sup>154</sup>, soit en se décapsulant une bière chez lui<sup>155</sup>. Léonard apprend que les actes de Bérubé s'expliquent par les mauvais traitements qu'il subit à la maison. Il apprend que Bérubé a beaucoup

---

*particular character trait in each episode, a character will be made more vivid.* » Maria Nikolajeva, 2002, *op. cit.*, p. 160.

<sup>148</sup> Chrystine Brouillet, *Mon amie Clémentine*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman », 1998.

<sup>149</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>150</sup> *Ibid.*, p. 44.

<sup>151</sup> Chrystine Brouillet, *Clémentine n'aime pas sa voisine*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman », 2001b, p. 21.

<sup>152</sup> Louise Leblanc, *Le tombeau mystérieux*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman », 1994. ; *Deux amis dans la nuit*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman », 1996. ; *Le tombeau en péril*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman », 1997. ; *Cinéma chez les vampires*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman », 1998. ; *Le bon, la brute et le vampire*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman », 1999. ; *Un vampire en détresse*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman », 2000. ; *Le secret de mon ami vampire*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman », 2001. ; *Les vampires sortent de l'ombre*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman », 2003.

<sup>153</sup> Louise Leblanc, 1994, *op. cit.*, p. 17.

<sup>154</sup> *Ibid.*, p. 36.

<sup>155</sup> Louise Leblanc, 1996, *op. cit.*, p. 41.

plus peur de ses parents<sup>156</sup> que lui-même a peur de son camarade. Léonard constate d'ailleurs qu' : « ils doivent être terribles.<sup>157</sup> » Le comportement de Bérubé s'explique alors : il est jaloux de Léonard et il s'en prend à lui puisqu'il a de la difficulté à communiquer autrement que par les coups et les menaces. Puis Bérubé prouve sa bonté en sauvant Julio d'une mort certaine<sup>158</sup>. Dans le septième tome, *le Secret de mon ami vampire*, les changements dans le comportement de Bérubé continuent de s'opérer, il essaie de convaincre Léonard qu'il doit désormais accepter un nouveau Bérubé : « J'ai changé ! Tu n'as plus rien à craindre de moi !<sup>159</sup> » C'est dans l'épisode suivant, où l'on constate la disparition de Julio, que la complicité entre Léonard et Bérubé se concrétise. Léonard comprend la futilité de sa haine pour Bérubé : « J'ai l'impression terrifiante qu'on ne retrouvera pas Julio. Et je me sens coupable à l'os. Je suis saisi par la nullité de ma petite guerre avec Bérubé.<sup>160</sup> » Ils décident finalement de mettre fin à leurs querelles et de devenir « Amis, à la vie, à la mort.<sup>161</sup> »

L'accumulation des indices sur l'évolution du personnage se fait tout au long de la série, chaque tome étant trop centré sur un événement particulier pour s'attarder au développement des personnages. On n'y voit pas les techniques de défense comme c'est le cas dans la série *Clémentine*. On assiste à une relation qui grandit grâce à l'ouverture à l'autre. Léonard a très peur de Bérubé, mais cette peur se transforme pour laisser place à l'écoute, puis au dialogue. On comprend, au fil des épisodes, que Bérubé était maltraité à la maison et que pour se venger, il maltraite à son tour. La peur de Léonard a pour origine

---

<sup>156</sup> Louise Leblanc, 1997, *op. cit.*, p. 52.

<sup>157</sup> Louise Leblanc, 1999, *op. cit.*, p. 18.

<sup>158</sup> Louise Leblanc, 2000, *op. cit.*, p. 58.

<sup>159</sup> Louise Leblanc, 2001, *op. cit.*, p. 18.

<sup>160</sup> Louise Leblanc, 2003, *op. cit.*, p. 28.

<sup>161</sup> *Ibid.*, p. 62

la peur de la violence de Bérubé; une fois cette violence expliquée, la peur s'atténue peu à peu. L'enfant lecteur apprend donc, au travers de la série, que la peur peut être comprise si on se donne la peine d'en découvrir l'origine. Tout élément qui aidera à comprendre la peur, aidera aussi, par le fait même, à la diminuer.

L'ensemble de cette typologie dresse un portrait détaillé des peurs vécues par les personnages des romans de première lecture. Les peurs présentes sont des peurs récurrentes chez les jeunes enfants, et les romans proposent des stratégies aux lecteurs pour les surmonter. Les auteurs montrent comment affronter cette émotion et surtout comment en tirer profit. Nous entrevoyons déjà l'existence d'un modèle émotif qui s'applique à la façon de vivre la peur. Notre objectif suivant est de cerner par quels moyens narratifs les auteurs transmettent ce modèle.

### Chapitre 3 – Outils d'analyse du modèle émotif

Notre démarche consiste à dégager des romans à l'étude un modèle de transmission de l'émotion, que nous appelons « modèle émotif ». Pour ce faire, nous nous inspirons de travaux sur le texte romanesque et d'études sur le genre. Pour le choix des textes théoriques, nous avons pris en considération des études sur la littérature dite générale et des études portant spécifiquement sur la littérature jeunesse. Nous nous intéressons à la construction du personnage<sup>162</sup> dans la littérature jeunesse en prenant pour référence l'ouvrage de Maria Nikolajeva, *The Rhetoric of Character in Children's Literature*<sup>163</sup>. Pour analyser l'idéologie<sup>164</sup> et sa transmission par le texte, nous utiliserons en parallèle les travaux de Philippe Hamon<sup>165</sup> et de John Stephens<sup>166</sup>. Enfin, nous traiterons de la représentation de la masculinité en nous appuyant sur les textes de John Stephens et de Beverly Pennell publiés dans le recueil *Ways of Being male*<sup>167</sup>.

---

<sup>162</sup> Sur la construction du personnage par le lecteur, nous renvoyons aux travaux de Tzvetan Todorov, « La lecture comme construction », in Tzvetan Todorov, *Les genres du discours*, Paris : Éditions du Seuil, 1978, p. 86-98; Seymour Chatman, *Story and discourse : Narrative Structure in Fiction and film*, Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1978; Wolfgang Iser, *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles : Pierre Mardaga éditeur, 1985 [1976].

<sup>163</sup> Maria Nikolajeva, 2002, *op. cit.*

<sup>164</sup> Selon John Stephens l'idéologie est constituée des pratiques qui déterminent le sens et la valeur d'une société et qui aident à forger la construction individuelle de l'identité, à élaborer les mécanismes qui gouvernent les relations interpersonnelles et les hiérarchies sociales. John Stephens, *Language and Ideology in Children's fiction*, London, New York: Longman, 1992, p. 1.

<sup>165</sup> Philippe Hamon, *Texte et idéologie : valeurs, hiérarchies et évaluation de l'œuvre littéraire*, Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

<sup>166</sup> John Stephens, 1992, *Ibid.*

<sup>167</sup> Beverly Pennell, « Redeeming masculinity at the End of the Second Millennium: Narrative Reconfigurations of Masculinity in Children's Fiction », in John Stephens dir., *Ways of Being Male: Representing Masculinities in Children's Literature and Film*, New York: Routledge, 2002.; John Stephens, « A Page Just Waiting to Be Written On: Masculinity Schemata and the Dynamics of Subjective Agency in Junior Fiction » in *Ways of Being Male: Representing Masculinities in Children's Literature and Film*, New York: Routledge, 2002.

## ***L'implicite dans la construction du personnage***

Maria Nikolajeva élabore une méthode d'analyse du personnage, qui joue un rôle fondamental dans la transmission de valeurs et de modèles en littérature jeunesse<sup>168</sup>. Elle souligne le fait que l'auteur pour la jeunesse joue un rôle crucial dans la prédétermination du sens de la lecture<sup>169</sup>. C'est surtout grâce à la caractérisation implicite que l'auteur dirige le lecteur vers une compréhension des valeurs qui lui sont présentées. Elle dénombre neuf attributs qui peuvent caractériser implicitement un personnage : le nom, l'âge, le cadre de l'histoire, les emblèmes, les préférences alimentaires et autres habitudes de vie, la caractérisation contrastée, la caractérisation par intertextualité et la caractérisation par omission<sup>170</sup>. L'observation de ces attributs permet de broser un portrait beaucoup plus complet des personnages que ne le permet une première lecture. Cependant les neuf éléments ne sont pas tous d'importance égale pour notre corpus, car plusieurs d'entre eux ne s'appliquent que de façon limitée au roman de première lecture. Par exemple, les attributs d'habitudes de vie présents dans les œuvres pour enfants permettent tout au plus de caractériser leurs parents<sup>171</sup>. Alors que, dans le roman pour adolescents, les références à la musique, à l'habillement, à la coiffure et aux livres sont omniprésentes, facilitant l'identification du lecteur au personnage d'adolescent, ce genre de caractérisation s'applique de façon limitée au personnage des romans de première lecture parce que celui-ci n'a pas le dernier mot sur ses choix vestimentaires ou de lectures. C'est pourquoi, dans l'analyse qui suit, nous nous attarderons davantage aux attributs qui cernent le mieux les personnages enfants.

---

<sup>168</sup> « *Characters are supposed to provide models and statute examples.* » Maria Nikolajeva, 2002, *op. cit.*, p. x.

<sup>169</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>170</sup> *Ibid.*, p. 268-281.

<sup>171</sup> *Ibid.*, p. 268.

## Le nom

Le nom est l'attribut qui caractérise le plus efficacement le personnage. Selon Nikolajeva, le prénom et parfois le nom sont les premiers indices qui guident le lecteur vers la compréhension du personnage<sup>172</sup>.

Analysons le prénom de David. Nous ne pouvons passer à côté de la référence au personnage biblique<sup>173</sup>. À la lumière de cette référence, le personnage de François Gravel acquiert beaucoup de profondeur, d'autant plus que le David biblique affronte un adversaire puissant, le géant Goliath, et que le David de notre série affronte aussi un adversaire redoutable pour un enfant, la peur. Le prénom attribué au personnage étudié suggère que David réussira à vaincre ses peurs tout comme son célèbre homologue. Le David de François Gravel a aussi cette caractéristique intéressante d'absence de patronyme, ce qui permet au lecteur de s'identifier plus facilement au personnage.

Le nom de F.X. Bellavance permet aussi de recueillir des indices intéressants sur ce personnage. Son prénom est François-Xavier qui évoque saint François Xavier. Ce Jésuite du 16<sup>e</sup> siècle quitte l'Europe pour une mission d'évangélisation qui le mènera jusqu'en Chine, où il trouvera la mort en 1552<sup>174</sup>. Nous voyons un lien cohérent entre François Xavier l'explorateur et le petit François-Xavier qui cherche toujours les limites que ce soient celles de l'univers, des conventions ou de la vie. Le personnage de François-Xavier préfère utiliser son nom sous sa forme raccourcie F.X., évoquant l'abréviation de l'anglais *effect* qui donne FX, comme dans l'expression *special effects* ou *special FX*. Nous pourrions même appliquer cette expression à notre personnage en

---

<sup>172</sup> « The author's choice of proper names is seldom accidental, and names, as well as character's attitudes towards their name, can considerably enhance our understanding of characters. » *Ibid.*, p. 268.

<sup>173</sup> Chantal Tanet et Tristant Hordé, *Dictionnaire des prénoms*, Paris : Larousse, 2000, p. 126.

<sup>174</sup> Hugues Didier, *Petite vie de saint François Xavier*, Paris : Desclée De Brouwer, 1992.

parlant d'un *F.X.* spécial, ou en d'autres termes d'un petit garçon exceptionnel. Son patronyme est également évocateur de la longueur d'avance que *F.X.* a sur ses pairs. Il est d'ailleurs désigné comme chef à plus d'une reprise<sup>175</sup>. Le nom de *F.X. Bellavance* indique au lecteur que le personnage est à l'avant-garde et qu'il a des réflexions précoces pour un garçon de son âge. Ainsi lorsque *F.X.* a peur des « olives *NU-CLÉ-AIRES*<sup>176</sup> », on constate à quel point il est en avance sur les autres enfants.

Dans le cas de Fred, le prénom du héros est composé de l'abréviation de son propre prénom et du nom de son chat Ric. Ensemble ils font Fred et Ric. Il remarque cette fusion à plus d'une reprise : « Mon plus grand rêve allait enfin se réaliser : j'aurais un chat! Un chat que j'appellerais Ric. Lui et moi, ça ferait Fred et Ric. Je l'amènerais partout et quand les gens demanderaient mon nom, je répondrais : Frédéric.<sup>177</sup> » et aussi « [...] mais sans mon chat, je ne suis plus Fred et Ric. Je redeviens Fred, seulement la moitié d'une personne.<sup>178</sup> » Nous traiterons du chat de Fred dans la section « Emblèmes », mais nous le mentionnons ici en tant qu'élément important de la construction du personnage puisque celui-ci identifie clairement Ric comme étant l'autre versant de sa personnalité.

Félix, le personnage éponyme du *Monde de Félix*, porte un prénom qui signifie heureux en latin, ce qui révèle la quête de ce garçon qui souhaiterait plus que tout de voir son entourage heureux<sup>179</sup>. Les autres noms rencontrés dans les textes de notre corpus sont

---

<sup>175</sup> Jean Lemieux, 2001, *op. cit.*; Jean Lemieux, 2001b, *op. cit.*

<sup>176</sup> Jean Lemieux, 2002, *op. cit.* p. 9.

<sup>177</sup> Marie-Danielle Croteau, 1994, *op. cit.*, p. 8.

<sup>178</sup> Marie-Danielle Croteau, 1998, *op. cit.*, p. 8.

<sup>179</sup> « — Je pense qu'on est venu au monde pour tout protéger. Ce n'est pas bête, Mathieu avait raison. Chaque personne a son monde. Mathieu a le sien. J'ai le mien. Tous les gens qui marchent dans la rue ont leur monde. » Sylvain Trudel, 1996, p. 19.



moins significatifs; ce sont des prénoms couramment portés par les garçons de la tranche d'âge à laquelle les œuvres sont adressées.

## **L'âge**

Comme les prénoms à la mode, l'âge se calque aussi sur celui du lecteur. Dans la série *David*, le héros mentionne qu'il va avoir un an de plus<sup>180</sup> sans préciser quel âge il aura. F.X., quant à lui, a huit ans<sup>181</sup>, l'âge médian des lecteurs des « premiers romans » de la Courte échelle. L'âge de Fred n'est pas mentionné, celui de Félix, de Bruno, de Léonard et de Gustave non plus. L'omission de l'âge semble délibérée afin de renforcer l'identification du lecteur au personnage. Puisque tous ces personnages racontent leur histoire à la première personne du singulier, nous déduisons que l'absence d'un âge défini permet au lecteur enfant de substituer son âge à celui du personnage. Il y a une corrélation évidente entre l'âge des personnages et l'âge des lecteurs à qui sont destinées ces œuvres. Rappelons qu'en littérature jeunesse, les collections sont conçues en fonction de tranches d'âges bien précises, mais poreuses : 6-8 ans pour le « mini-roman » et 7-9 ans pour le « premier roman ».

## **Le cadre du récit**

L'environnement ou le cadre géographique où se déroule le récit est fondamental dans la construction du personnage et l'identification de ce cadre permet au lecteur d'approfondir sa compréhension du personnage. Comme l'indique Maria Nikolajeva, l'environnement incarne souvent l'état psychologique du personnage<sup>182</sup>. La diversité des cadres référentiels de notre corpus est ce qui a le plus retenu notre attention. Nous retrouvons

---

<sup>180</sup> François Gravel, 2001, *op. cit.*, p. 27.

<sup>181</sup> Jean Lemieux, 2001, *op. cit.*, p. 9.

<sup>182</sup> Maria Nikolajeva, 2002, *op. cit.* p. 272.

trois cadres de vie : le village, la banlieue et la ville. Le choix de chacun de ces cadres est très significatif dans les récits à l'étude.

Le cadre du village caractérise les séries *David* et *Léonard*. Dans le village de David se trouvent un magasin général<sup>183</sup> et une boulangerie<sup>184</sup>. David doit traverser la forêt<sup>185</sup> pour aller chez Monsieur Jonas et il doit franchir le précipice au-dessus du ruisseau<sup>186</sup>. Le village de David n'a pas de nom et ses rues ne sont pas identifiées. Cette absence de références précises s'observe généralement dans la série *Léonard* où l'on voit un clocher<sup>187</sup> ainsi qu'un cimetière<sup>188</sup>, sans que ceux-ci ne portent de nom. Le village de Léonard est anonyme et son emplacement est passé sous silence. Le village de ces romans peut être assimilé à n'importe quel village de l'expérience du lecteur, et peut laisser libre cours à son imaginaire.

Cette absence de localisation précise se retrouve dans les séries *F.X.* et *Clémentine* qui se situent en banlieue. L'intrigue des deux séries se déroule autour de l'école, du parc-école, et de la maison<sup>189</sup>. Aucun nom précis d'école, de rue, de lieu n'est donné. Puisque ce cadre référentiel peut ressembler à l'environnement du lecteur, celui-ci a plus de facilité à s'identifier au personnage. En effet, le lecteur peut substituer les repères de son propre entourage aux repères flous du récit. Contrairement aux œuvres pour adolescents où un bon nombre de références spatiales, fictives ou réelles sont présentes<sup>190</sup>, les œuvres pour les plus jeunes renvoient au triangle maison-parc-école.

---

<sup>183</sup> François Gravel, 2000, *op. cit.*, p. 7.

<sup>184</sup> François Gravel, 2003, *op. cit.*, p. 17.

<sup>185</sup> François Gravel, 2001, *op. cit.*, p. 7.

<sup>186</sup> François Gravel, 2001b, *op. cit.*, p. 7.

<sup>187</sup> Louise Leblanc, 2001, *op. cit.*, p. 43.

<sup>188</sup> Louise Leblanc, 1994, *op. cit.*, p. 13.

<sup>189</sup> Françoise Lepage, 2000, *op. cit.*, p. 289-290.

<sup>190</sup> Chez Raymond Plante, par exemple, la série des *Raisins* (1986-1989) a pour cadre un village fictif, Bon-Pasteur-des-Laurentides, alors que dans *La fille en cuir* (1993), *L'étoile a pleuré rouge* (1994) et

Deux autres textes, *Ma nuit dans les glaces*<sup>191</sup> et *Le monde de Félix*<sup>192</sup>, ont la particularité de se dérouler à la campagne. On constate qu'il s'agit dans les deux cas de voyages qui éloignent l'enfant de son cadre familial. Fred va à la pêche sur la glace tandis que Félix va au camp de vacances et chez ses grands-parents; à aucun moment n'est désigné un lieu précis. C'est à travers ce voyage que le personnage principal vit des événements formateurs, il s'agit en quelque sorte de voyages initiatiques. Tout se passe comme si le cadre de la ville ne permettait pas au personnage principal de vivre des événements propres à le transformer.

Le roman de Sylvain Trudel *Le Royaume de Bruno*<sup>193</sup>, est le seul à présenter un cadre référentiel urbain, celui de Montréal, et où l'incipit donne une adresse précise : « Au cœur du quartier Rosemont, dans la paroisse Sainte Philomène, se trouve une maison aux longs escaliers. L'adresse 6624, 15<sup>e</sup> avenue.<sup>194</sup> » Les chapitres 4 et 5 sont consacrés à la présentation des habitants de la ruelle, le jeune Bruno y connaît tout le monde<sup>195</sup>. Il est touché par le déracinement de ses voisins qui viennent d'ailleurs. Cette compassion pour les immigrants annonce la suite des événements puisque lui aussi sera déraciné de son « paradis<sup>196</sup> ». Pour Bruno, la ruelle est le centre de l'univers. C'est un lieu où, au-dessus des clôtures, les voisins partagent un espace communautaire et un lieu d'échange. Ce cadre évoque une époque où tous se connaissaient au village, la ruelle se

---

*Élisa de noir et de feu* (1998), les références montréalaises abondent. Sur la question des références géographiques dans le roman québécois pour adolescents, voir Claire Le Brun, «Chronotopes du roman québécois pour adolescents», in Jacques La Mothe, « *Le champ littéraire de la jeunesse au carrefour de la recherche universitaire* », *Voix et Images*, vol. 25, n° 2, p. 268-279.

<sup>191</sup> Marie-Danielle Croteau, 2001, *op. cit.*

<sup>192</sup> Sylvain Trudel, 1996, *op. cit.*

<sup>193</sup> Sylvain Trudel, 1998, *op. cit.*

<sup>194</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>195</sup> *Ibid.*, p. 31-44.

<sup>196</sup> *Ibid.*, p.10.

voulant une reproduction urbaine de l'espace communautaire de la campagne<sup>197</sup>. Les romans de Sylvain Trudel qui se déroulent à la campagne ne figurent pas à notre corpus.

Les trois cadres présents dans les œuvres analysées ont en commun une absence de références spatiales précises, sauf le *Royaume de Bruno* mentionné précédemment. Un cadre référentiel aussi ouvert permet une plus grande identification au personnage, puisque le lieu et le temps ne sont pas définis précisément. Soulignons également que, par cette caractéristique, les romans ont des liens de filiation avec certains contes de fées.

## L'emblème

Pour Nikolajeva, un emblème est un élément qui fonctionne comme l'extension du personnage : une épée, une baguette magique, un sac sans fond, un instrument de musique, un outil, un animal de compagnie. Les personnages étudiés ne possèdent pas d'emblèmes magiques. En revanche, plusieurs d'entre eux ont des animaux de compagnie. Selon Nikolajeva les caractéristiques des animaux deviennent par extension les qualités des personnages<sup>198</sup>. Ainsi, David et F.X. ont un chien, nommés respectivement Fantôme et Napoléon. Le chien symbolise la fidélité et la protection. Lorsque l'on prend en compte le nom du chien de David, une nouvelle dimension du personnage est révélée. Il faut préciser que c'est David lui-même qui le baptise Fantôme. Or le fantôme est associé à une peur récurrente chez les enfants<sup>199</sup>. David explique d'ailleurs à son père qu'il nomme son chien Fantôme « parce que les Fantômes n'existent

---

<sup>197</sup> « La ruelle est l'équivalent du village de campagne, en version multiethnique. » Claire Le Brun, « Les espaces communautaires chez Sylvain Trudel : aspects sociaux et esthétiques » dans F. Gervais et M. Noël-Gaudreault (dir.), *Littérature de jeunesse et espaces identitaires*, Série littérature de jeunesse, vol. 1, Osnabrück : epOs français, 2007, p. 41-51.

<sup>198</sup> Maria Nikolajeva, 2002, *op. cit.*, p. 273.

<sup>199</sup> Michel Zlotowicz, 1974, *op. cit.*, p. 49.

pas.<sup>200</sup> » Il fait référence au passage où personne ne croyait à l'existence de Fantôme alors qu'il existait vraiment<sup>201</sup>. En nommant son chien ainsi, David semble souhaiter que ses peurs, incarnées par Fantôme, n'existent pas.

Quant à F.X., son chien est un cadeau de ses parents, qui souhaitaient trouver une solution à ses angoisses existentielles. Son père indique d'ailleurs : « Nous avons décidé de faire appel à un SPÉCIALISTE. Un spécialiste anti-angoisse.<sup>202</sup> » La famille baptise le chien Napoléon, en hommage à l'empereur<sup>203</sup>. Lorsque F.X. vérifie l'identité de Napoléon l'Empereur dans l'encyclopédie, il découvre qu'« il glissait toujours sa main droite sous son gilet, comme s'il avait mal à l'estomac.<sup>204</sup> » Or, le lieu de toutes les angoisses de F.X. se trouve dans son estomac<sup>205</sup>. On perçoit donc un lien étroit entre l'empereur Napoléon connu pour ses douleurs à l'estomac et le chien qui doit débarrasser F.X. de ses angoisses qui lui causent des douleurs stomacales.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, Fred partage l'autre moitié de sa personnalité avec Ric son chat. Le chat symbolise la liberté, la vigilance et le courage. Toutes ces caractéristiques se manifestent dans l'aventure de Fred et s'imposent comme essentielles à sa survie. Fred appelle Ric le « petit renard arctique<sup>206</sup> », un autre attribut, celui de l'ingéniosité, s'ajoute ainsi aux caractéristiques félines que Fred s'approprie tout au long du texte.

---

<sup>200</sup> François Gravel, 2000, *op. cit.*, p. 45.

<sup>201</sup> *Ibid.*, p. 22.

<sup>202</sup> Jean Lemieux, 2002, *op. cit.*, p. 19.

<sup>203</sup> *Ibid.*, p. 27.

<sup>204</sup> *Ibid.*, p. 37.

<sup>205</sup> « Crampes dans mon ventre », Jean Lemieux, 2001b, *op. cit.*, p. 11.; « Un trou qui se creuse dans ma poitrine », Jean Lemieux, 2002, *op. cit.*, p. 9.; « Ce n'est pas une boule que j'ai dans l'estomac, c'est une PLANÈTE », Jean Lemieux, 2004, *op. cit.*, p. 46.

<sup>206</sup> Marie-Danielle Croteau, 2001, *op. cit.*, p. 17.

Gustave, de son côté, a sa lutine Clémentine. Celle-ci a la capacité d'imiter tous les sons, et ce talent permet à Gustave de se défaire de Horace, la brute de son école. Sa lutine lui montre qu'être petit ne veut pas nécessairement dire que l'on est vulnérable. C'est le courage de sa lutine que Gustave apprend à s'approprier tout au long de la série.

Nous constatons par ailleurs que les personnages de notre corpus ne sont pas décrits physiquement. Aucun vêtement caractéristique, comme ceux que revêtent les personnages célèbres de la littérature jeunesse (les bas de Fifi Brindacier ou la salopette de Huckleberry Finn) n'est présent. Nous n'avons relevé aucune préférence alimentaire, aucun programme de télévision n'est mentionné. Nous ne saurions décrire la chambre des personnages, ni même leur maison. Les passages descriptifs sont beaucoup plus centrés sur les gestes et les émotions.

### **Caractérisation contrastée**

La caractérisation contrastée, selon Maria Nikolajeva, se résume de la façon suivante : un personnage peut être en contraste avec un autre personnage par son physique, ses qualités morales, son sexe, son statut social, etc.<sup>207</sup>. Nous trouvons des exemples éloquents de caractérisation contrastée dans les séries *David*, *FX*, *Clémentine* et *Léonard*. Dans la série *David*, l'incipit du premier roman de la série se lit : « Mon père est un homme très important<sup>208</sup>. » Puisque le récit vante les mérites de quelqu'un d'autre et de surcroît son importance, on ne peut que comprendre que David, lui, se trouve moins important. On constate d'ailleurs tout au long de l'histoire que David souhaite plus que tout que son père comprenne la peur terrible qu'il éprouve face à ce chien «fantôme». L'incipit du deuxième roman est un rappel du précédent, mais le narrateur atténue son

---

<sup>207</sup> Maria Nikolajeva, 2002, *op. cit.*, p. 277.

<sup>208</sup> François Gravel, 2000, *op. cit.*, p. 7.

jugement : « Mon père est un homme important<sup>209</sup>. » Ce n'est pas que son père ne soit plus important, au contraire, il l'est toujours, mais David a pris un peu plus de place, en amadouant ce chien qui lui faisait si peur. Les autres textes de la série ne font plus allusion à l'importance de ce père, comme si David s'affranchissait de son complexe au fil de ses combats contre la peur. La caractérisation contrastée est aussi présente dans *David et le précipice*, quand David se sent de plus en plus humilié face à sa peur du précipice alors que Marie réussit à le franchir : « — Regarde, même Marie est capable ! (...) Presque tous les garçons de ma classe ont traversé au moins dix fois, mais moi je n'y arrive pas<sup>210</sup>. » David est humilié par son échec, en dépit de tous ses efforts, d'autant plus qu'une fille a réussi à le faire, et lui non. Un petit garçon comprendra immédiatement cette humiliation d'échouer là où une fille réussit avec brio, surtout lorsqu'il est question d'une compétition d'adresse physique.

F.X. se voit comparer à un ou à des personnages tout au long de la série. Dans *Pas de S pour Copernic*<sup>211</sup>, F.X. est le seul qui exige des explications pour la règle de la conjugaison du « tu » et il est le seul à contester cette règle une fois qu'elle n'a pas pu être expliquée. On observe aussi un contraste dans les *Conquérants de l'infini*<sup>212</sup> : quand F.X. décrit sa mère, il la considère « INDESTRUCTIBLE<sup>213</sup> » alors qu'il a très peur de l'infini. Dans *Le Fil de la vie*<sup>214</sup>, F.X. a peur de la mort et se compare à sa cousine Éloïse, qui traverse la vie sans aucune crainte : « Je regarde ma cousine Éloïse. Elle est calme et de bonne humeur. On dirait qu'elle n'a jamais de planète dans l'estomac, elle.<sup>215</sup> » Placé

<sup>209</sup> François Gravel, 2000, *op. cit.*, p. 7.

<sup>210</sup> François Gravel, 2001, *op. cit.*, p. 11.

<sup>211</sup> Jean Lemieux, 2001, *op. cit.*

<sup>212</sup> Jean Lemieux, 2001b, *op. cit.*

<sup>213</sup> *Ibid.*, p. 23.

<sup>214</sup> Jean Lemieux, 2004, *op. cit.*

<sup>215</sup> *Ibid.*, p. 49.

à côté d'une cousine inébranlable, F.X. apparaît d'autant plus vulnérable. Ce contraste favorise les progrès de F.X., car il décide d'accepter les choses telles quelles sont, sans trop s'en préoccuper<sup>216</sup>. La même opposition s'observe chez les personnages des séries *Clémentine* et *Léonard*, où les personnages principaux contrastent avec les brutes qui les harcèlent. Gustave décrit Horace comme suit : « Il a de petits yeux rapprochés, de la couleur de l'eau sale, et il rit tout le temps. Un rire rauque, méchant, inquiétant.<sup>217</sup> » Quant à Gustave, il n'est décrit dans le texte qu'en comparaison avec Horace, qui a une tête de plus que lui<sup>218</sup>. Le chien d'Horace, Tyran, est aussi décrit de façon négative : « Un gros chien laid, avec des crocs inquiétants, qui bave tout le temps.<sup>219</sup> » Lorsqu'il est décrit aux côtés d'Horace, le personnage de Gustave apparaît de façon positive. Cela permet au lecteur de sympathiser avec le personnage principal, puisque celui-ci se fait harceler par un être laid, brutal et méchant.

Le même procédé se retrouve dans la série *Léonard*. Puisque la série comporte deux fois plus d'épisodes que la série *Clémentine*, le développement de l'histoire nous permet d'observer les changements dans la caractérisation des deux personnages antagonistes, Léonard et Bérubé. La mère de Léonard le décrit comme étant un « bon petit garçon<sup>220</sup> », alors que Bérubé est décrit comme la brute de la classe<sup>221</sup>. Cette image de bon contre la brute revient dans le cinquième épisode de la série *Le bon, la brute et le vampire*<sup>222</sup>. C'est dans les deux derniers titres de la série que l'animosité entre Léonard et Bérubé se dissipe, en partie parce que Bérubé apprend à être moins agressif et violent.

---

<sup>216</sup> *Ibid.*, p. 52.

<sup>217</sup> Chrystine Brouillet, 1998, *op. cit.*, p. 7.

<sup>218</sup> *Ibid.*, p. 9

<sup>219</sup> Chrystine Brouillet, 2001, *op. cit.*

<sup>220</sup> Louise Leblanc, 1994, *op. cit.*, p. 30.

<sup>221</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>222</sup> Louise Leblanc, 1999, *op. cit.*



Dans *Un vampire en détresse*<sup>223</sup> Bérubé est toujours décrit comme une brute<sup>224</sup>, cependant Léonard ajoute : « Mais ça fait un moment qu'il ne m'a pas agressé. J'ai moins peur de lui qu'avant.<sup>225</sup> » La transformation de Bérubé se complète au fil de l'histoire alors que Léonard affirme : « Il semble si fragile, tout à coup. Je ne sais plus quoi penser de lui.<sup>226</sup> » Suite à un acte héroïque, Bérubé est dépeint comme quelqu'un qui « fait parfois des folies parce qu'il est laissé à lui-même », mais qui a de « belles qualités<sup>227</sup>. » Ainsi, au fil de la série, Bérubé se conforme à un modèle qui ressemble davantage au modèle de Léonard. Nous reviendrons sur cette question dans la section « garçon “nouvel âge” » de ce chapitre.

### Caractérisation par intertextualité

La caractérisation par intertextualité est la référence que font des personnages de roman à d'autres personnages romanesques, explicitement ou implicitement, intentionnellement ou fortuitement<sup>228</sup>. Comme nous l'avons noté précédemment, le lieu et le temps de la série *David* rappellent curieusement le cadre intemporel et aspatial des contes. Or, en analysant bien les situations présentées, on constate que les premiers romans de la série présentent un lien intertextuel direct avec deux contes. Même si leurs fins ne ressemblent en rien aux contes traditionnels, la mise en scène et le récit font référence à des contes. Le récit *David et le fantôme*<sup>229</sup> ressemble étrangement à la fable

---

<sup>223</sup> Louise Leblanc, 2000, *op. cit.*

<sup>224</sup> *Ibid.*, p. 13.

<sup>225</sup> *Idem.*

<sup>226</sup> *Ibid.*, p. 47.

<sup>227</sup> *Ibid.*, p. 58.

<sup>228</sup> Maria Nikolajeva, 2002, *op. cit.*, p. 279.

<sup>229</sup> François Gravel, 2000, *op. cit.*

*Le berger et le loup*<sup>230</sup>, tant par son contenu que par sa forme. David ne cesse d'avertir son père de la présence d'un chien qui lui fait peur. Mais son père et son grand-père ne le croient pas. De plus, les différences avec le conte sont significatives, jamais David ne ment sur l'existence du chien-loup et il doit lui-même trouver une façon de l'amadouer, ce qui représente le contraire de la funeste fin du conte de traditionnel. Le but de ce dernier était plus de dissuader du mensonge que d'apprendre à apprivoiser ses peurs.

*David et les monstres de la forêt*<sup>231</sup> s'apparente au Petit Chaperon rouge, avec la forêt menaçante et le loup qui parle et se met en travers de son chemin. Cependant, encore une fois la fin ici est beaucoup moins tragique. Pourtant les similitudes entre ces contes célèbres et les textes de la série *David* orientent la lecture du personnage dans une certaine direction. L'enfant perçoit immédiatement le personnage, avec les angoisses qu'il vit et les choix qu'il doit faire. Le personnage devient plus facilement interprétable étant associé à une expérience que le lecteur a déjà connue dans le conte.

Le seul cas où un personnage fait mention d'un personnage célèbre se trouve dans *Ma nuit dans les glaces*<sup>232</sup>. Cet exemple est très important puisque c'est le héros lui-même qui fait référence à Peter Pan, et qu'il fait même une réflexion intéressante sur ce personnage de J. M. Barrie. En effet, les réflexions de Fred sont d'autant plus significatives qu'il se place en opposition à Peter Pan, le garçon qui ne voulait pas grandir : « Avant, je rêvais d'être comme Peter Pan. Un garçon qui ne changeait jamais. Je trouvais ça triste de vieillir. De ne plus croire aux fées ni à rien. Maintenant, je sais que

---

<sup>230</sup> Une fable d'Ésope dont on connaît de nombreuses adaptations modernes « *Aesop's Fables* », Wikipedia, consulté le 28 octobre 2006: [http://en.wikipedia.org/wiki/Aesop%27s\\_Fables](http://en.wikipedia.org/wiki/Aesop%27s_Fables)

<sup>231</sup> François Gravel, 2001, *op. cit.*

<sup>232</sup> Marie-Danielle Croteau, 2001, *op. cit.*

la magie existe et je ne l'oublierai pas. [...] Désormais je peux grandir tranquille.<sup>233</sup> » Fred a été profondément transformé par son expérience. La peur qu'il a vécue et surmontée lui permet d'entrevoir un monde d'adultes où la peur est tout aussi présente, mais son attitude face à cette peur s'est complètement métamorphosée. À la lumière de ce lien intertextuel, l'expérience de Fred devient une métaphore du développement de l'enfant. Il affronte ses peurs puis il accepte de se laisser transformer par elles. De plus, Fred fait aussi une allusion aux Inuits dans le passage cité plus haut<sup>234</sup>. Cette forme de caractérisation implicite est frappante puisque Fred revêt ensuite les qualités d'endurance des Inuits qui lui permettront de survivre.

Il resterait à parler de la caractérisation par omission, qui, selon Nikolajeva consisterait à omettre de porter à l'attention du lecteur un élément essentiel, de façon permanente ou temporaire<sup>235</sup>. Nous n'avons aucun exemple de cette caractérisation dans les textes de notre corpus. Tous les éléments essentiels à la lecture sont révélés sans doute par souci de lisibilité pour la classe d'âge.

### ***L'idéologie et la transmission des savoirs***

Dans notre tentative de définition d'un « modèle émotif » nous nous appuyons sur l'ouvrage de Philippe Hamon, *Texte et Idéologie*. Cet essai se penche sur l'idéologie qui sous-tend les œuvres romanesques. Nous envisageons en effet les compétences des jeunes héros comme mode premier de transmission de l'idéologie, ces compétences qu'Hamon appelle des savoirs sont le savoir-faire, le savoir-dire, le savoir-vivre et le

---

<sup>233</sup> *Ibid.*, p. 61-63.

<sup>234</sup> *Ibid.*, p. 63.

<sup>235</sup> Maria Nikolajeva, 2002, *op. cit.*, p. 280.

savoir-jour<sup>236</sup>. Bien que l'analyse de ce dernier porte sur le roman du dix-neuvième siècle, il est tout à fait pertinent d'appliquer cette méthode d'analyse à la littérature jeunesse, l'acquisition des savoirs étant primordiale dans le développement de l'enfant. Dans certains cas, il est possible de voir les quatre compétences mises en œuvre dans un même texte. Hamon précise en effet que les savoirs ne sont pas indissociables :

Les quatre systèmes normatifs enregistrés ci-dessus, et distingués ici pour des besoins pédagogiques, peuvent se présenter sous des formes, avec des contenus thématiques, et en des points du texte variés et diversifiés. Aucun n'est incompatible avec les autres, chaque texte tendant, plus ou moins à les faire collaborer perpétuellement, et à construire sa propre *dominante normative*.<sup>237</sup>

C'est dans cet entrelacement des savoirs qu'Hamon voit émerger une *dominante normative*. Pour lui, le personnage est un élément clé de la construction de la « norme ». « Le normatif informe et définit chaque personnage dans son action, le personnage étant de surcroît délégué à sa propagation, à son estimation, à sa construction.<sup>238</sup> » Le personnage se retrouve au cœur d'une transmission d'une norme ou ici, dans le cas qui nous intéresse, d'un modèle émotif.

À la lumière des savoirs du personnage proposés par Philippe Hamon, nous avons analysé les textes de notre corpus afin d'en savoir plus sur l'idéologie transmise par les récits. Les compétences sont observables, à des degrés différents, dans chacune des œuvres de notre corpus. Nous en dresserons ici un inventaire détaillé. Pour faciliter la lecture, nous avons choisi de présenter cet inventaire par savoir plutôt que par œuvre. Nous analyserons donc successivement le savoir-faire, le savoir-dire, – que nous

---

<sup>236</sup> Philippe Hamon, *op. cit.*, p. 24.

<sup>237</sup> Philippe Hamon, *op. cit.*, p. 28.

<sup>238</sup> *Ibid.*, p. 220.

interprétons pour les besoins de cette étude comme le savoir-exprimer –, le savoir-jouer et le savoir-vivre des personnages d'enfants.

## Savoir-faire

Le savoir-faire est une compétence importante en littérature jeunesse, qui se veut généralement un outil de formation. Les œuvres présentent le personnage principal, un enfant ou un adolescent, en situation d'apprentissage. Le petit David, dans *David et le fantôme*<sup>239</sup>, apprend qu'il doit travailler pour gagner de l'argent : « J'ai vite épuisé mes économies. Pour gagner des sous, je suis obligé de travailler.<sup>240</sup> » Il effectue donc des livraisons et il range des boîtes pour le magasin général de son père. Dans *David et les monstres de la forêt*<sup>241</sup>, le héros apprend une tactique pour maîtriser sa peur : « Mon père m'a donné un truc pour m'empêcher d'avoir peur, je dois siffler ou bien chanter.<sup>242</sup> » On constate par ailleurs que ce savoir-faire est légitimé à la fin de l'œuvre, quand David comprend que chanter fait fuir les monstres : « Tu as bien raison, mon vieux Fantôme : on devrait toujours chanter quand on traverse la forêt.<sup>243</sup> » Dans *David et les crabes noirs*,<sup>244</sup> David apprend que la peur peut servir à créer des œuvres remarquables. Avec son ami Simon, il écrit des histoires inspirées de ses cauchemars :

Et maintenant quand je m'endors, je ne bois jamais de lait chaud avec du miel, et encore moins de sirop contre les cauchemars. J'espère au contraire rêver à de nouveaux monstres, pour me donner de nouvelles idées !<sup>245</sup>

---

<sup>239</sup> François Gravel, 2000, *op. cit.*

<sup>240</sup> *Ibid.*, p. 35

<sup>241</sup> François Gravel, 2001, *op. cit.*

<sup>242</sup> *Ibid.*, p. 13

<sup>243</sup> *Ibid.*, p. 45

<sup>244</sup> François Gravel, 2004, *op. cit.*

<sup>245</sup> *Ibid.*, p. 44

Dans le dernier épisode de la série *David et le salon funéraire*<sup>246</sup>, David fait l'apprentissage des us et coutumes du deuil et de la veillée funèbre tout au long du récit. Il apprend que c'est possible de rire et de pleurer au salon funéraire<sup>247</sup>. Il apprend à dire adieu à sa grand-mère : « Un mort c'est comme une photo : on reconnaît la personne, mais ce n'est pas vraiment elle. [...] Une photo, ça ne peut pas bouger, mais ça nous permet de mieux nous souvenir des gens.<sup>248</sup> » Il associe donc la photographie et le recueillement devant le cercueil comme une façon de se souvenir, de faire le deuil de la personne aimée. Les mêmes sujets délicats du deuil et de ses rituels sont abordés dans *Le fil de la vie*<sup>249</sup>.

F.X. est lui aussi confronté aux rites funéraires. Il apprend les règles du salon funéraire et les étapes à suivre dans le deuil. Il découvre que les morts sont placés dans des cercueils<sup>250</sup>, qu'il ne faut pas parler fort au salon funéraire<sup>251</sup> et qu'il ne faut pas avoir des comportements d'enfant : « Au bout de quelques minutes, Éloïse et moi trouvons la soirée ennuyeuse. Nous faisons des courses dans le corridor. Le monsieur très sérieux nous demande de ne pas faire de bruit.<sup>252</sup> » Il apprend peu à peu comment se conduire lors d'un événement aussi sérieux qu'une veillée funèbre.

Sur un plan plus pratique, Fred, héros de *Ma nuit dans les glaces*<sup>253</sup>, fait l'apprentissage de la survie en passant une nuit seul sur une plaque de glace à la dérive. Après quelques heures de désespoir, il se montre prêt à relever le défi de rester vivant : « Avec un journal qui traînait dans un coin, j'ai rallumé le feu. Les dernières bûches ne

---

<sup>246</sup> François Gravel, 2005, *op. cit.*

<sup>247</sup> *Ibid.*, p. 22

<sup>248</sup> *Ibid.*, p. 33-35.

<sup>249</sup> Jean Lemieux, 2004, *op. cit.*

<sup>250</sup> *Ibid.*, p. 44.

<sup>251</sup> *Ibid.*, p. 43.

<sup>252</sup> *Ibid.*, p. 49.

<sup>253</sup> Marie-Danielle Croteau, 2001, *op. cit.*

me permettraient pas de me chauffer toute la nuit. Par contre, je pouvais démolir le banc et la table et les faire brûler.<sup>254</sup> » On voit donc que les savoirs-faire déployés dans les romans de première lecture au Québec touchent à des sphères d'activités très diverses.

### **Savoir-dire ou savoir-exprimer**

Pour Hamon, le savoir-dire est un processus de légitimation d'un statut idéologique, soit de « compétence supérieure<sup>255</sup> », c'est-à-dire une compétence qui traduit une transmission idéologique accrue. Alors que dans les œuvres de notre corpus le savoir-dire sert plutôt à faire valoir l'expressivité émotive de l'enfant. Pour cette raison, nous préférons appeler « savoir-exprimer une émotion » cette compétence présente dans les œuvres de notre corpus.

Le personnage de David dans *David et le fantôme*<sup>256</sup> est valorisé dans son expression émotive. Il sait se taire pour ne pas blesser son grand-père : « Mais je ne réponds pas pour ne pas le vexer<sup>257</sup> ». Il trouve le courage d'avouer à son père qu'il a très peur : « Mon père déteste qu'on le dérange pour rien. Je lui ai tout de même parlé du chien, parce que j'ai trop peur.<sup>258</sup> » David s'affirme, même s'il croit que son père est plus important que ses peurs d'enfants. Il s'affirme aussi en indiquant à son père qu'en prenant soin de ce chien, il a mérité le droit de l'adopter : « Je lui réponds que le chien existe vraiment, et que c'est maintenant *mon* chien.<sup>259</sup> » C'est par sa capacité à s'affirmer que David s'affranchit de la peur dans ce premier épisode de la série.

---

<sup>254</sup> *Ibid.*, p. 52.

<sup>255</sup> Philippe Hamon, *op. cit.*, p. 25.

<sup>256</sup> François Gravel, 2000, *op. cit.*

<sup>257</sup> *Ibid.*, p. 11.

<sup>258</sup> *Ibid.*, p. 21.

<sup>259</sup> *Ibid.*, p. 44.

Dans le deuxième volume *David et les monstres de la forêt*<sup>260</sup>, David affirme qu'il ne veut plus avoir peur. Cette affirmation est validée par son ami et prolongement Fantôme :

Quand on est plus vieux, on a moins peur, tout le monde le dit. Alors, j'ai décidé de me prendre d'avance et de me faire un cadeau : j'arrête d'avoir peur ! À partir d'aujourd'hui je n'aurai plus peur de rien ! Enfin, de presque rien... — Wouf ! Je ne sais pas s'il m'a vraiment compris, mais Fantôme semble plus joyeux : il redresse les oreilles et il bat de la queue.<sup>261</sup>

Chez Gravel le « savoir-dire » passe donc par la valorisation de l'énonciation de l'émotion par le jeune personnage. On trouve un autre exemple de cette énonciation dans *David et le précipice*<sup>262</sup>, où le héros, à court d'idées pour vaincre sa peur du précipice, veut construire une machine à cesser d'avoir peur. La compétence décrite dans cet extrait montre l'ingéniosité de David. On peut noter que son comportement est légitimé par son père :

Devrais-je lui dire la vérité ? J'hésite un peu et je décide que oui. — J'essaie d'inventer une machine pour enlever la peur. [...] — Avertis-moi quand tu auras réussi : je pourrais sûrement en vendre beaucoup dans mon magasin. Tout le monde a peur de quelque chose, tu sais... [...] J'aime bien mon père : il ne se moque jamais de moi, même si j'ai parfois des idées étranges.<sup>263</sup>

Cette légitimation parentale se retrouve encore une fois dans *David et le salon funéraire*<sup>264</sup>. David peine à avouer sa peur des morts à son père. Toutefois, lorsqu'il exprime ses sentiments face à la mort son père valorise cette émotion :

Je décide de lui dire la vérité, c'est plus simple. — Je... J'ai peur des morts... — C'est normal, répond mon père. Moi aussi j'avais peur des morts quand

---

<sup>260</sup> François Gravel, 2001, *op. cit.*

<sup>261</sup> *Ibid.*, p. 27-28.

<sup>262</sup> François Gravel, 2001b, *op. cit.*

<sup>263</sup> *Ibid.*, p. 24-26.

<sup>264</sup> François Gravel, 2005, *op. cit.*



j'étais jeune. Et encore un petit peu aujourd'hui. [...] Mon père trouve souvent de bonnes solutions : j'ai bien fait de lui dire la vérité.<sup>265</sup>

Il nous semble clair qu'un des objectifs de la série *David* est de valoriser l'expressivité émotive en dotant le personnage d'un « savoir-dire ».

Dans la série *F.X.*, le « savoir-exprimer » suscite des réactions inverses de la part des adultes. Quand F.X. s'exprime devant sa mère, celle-ci réagit de façon négative. Dans *Les conquérants de l'infini*<sup>266</sup>, lorsqu'il tente de comprendre ce qu'il y avait avant l'explosion qui a formé la terre, sa mère est gênée : « Maman soupire. Quand les adultes soupirent, ce n'est pas bon signe.<sup>267</sup> » Comme sa mère se montre exaspérée face à ses questions, F.X. sait qu'il devra accepter les explications fournies, sans poser plus de questions. Pourtant, le petit garçon curieux qu'il est serait toujours prêt à pousser la réflexion plus loin. On retrouve le même scénario dans *Le fil de la vie*<sup>268</sup>, alors que F.X. s'interroge sur le salon funéraire :

Je serre la main de Maman. — Maman, est-ce que le monsieur est mort ? — Chut ! Parle moins fort ! Quand elle est dans sa bulle de malheur, maman réagit un peu comme après une dure journée de travail à l'hôpital. Elle tombe en panne de patience.<sup>269</sup>

Il est certain que F.X. réussit à avoir des réponses, mais il comprend, par les réactions que suscitent ses questions, qu'il ennueie les adultes. Pour F.X., exprimer ses angoisses équivaut à mettre le doigt sur les peurs des adultes et très peu d'adultes sont prêts à faire face à de telles réflexions. On voit donc que le « savoir-exprimer » de l'enfant est reçu différemment par les personnages adultes des romans à l'étude. Le malaise dépeint par

---

<sup>265</sup> *Ibid.*, p. 17-18-19.

<sup>266</sup> Jean Lemieux, 2001, *op. cit.*

<sup>267</sup> *Ibid.*, p. 23.

<sup>268</sup> Jean Lemieux, 2004, *op. cit.*

<sup>269</sup> *Ibid.*, p. 43.

F.X. correspond bien à la représentation de l'adulte décrit par Dominique Demers lorsqu'elle affirme : « Dans la deuxième moitié du vingtième siècle, l'enfant est vu comme un être autonome et plutôt fort, capable de se débrouiller seul aussi bien — sinon mieux — qu'un adulte.<sup>270</sup> »

## Savoir-jouir

Le savoir-jouir est une compétence importante chez les personnages analysés. Nous avons observé la transmission d'un savoir-jouir général et non pas spécifique, un savoir-jouir à l'échelle de l'enfant. Les œuvres transmettent à l'enfant une capacité à jouir de la vie, et ce, en profitant des petits bonheurs qu'elle lui offre. Ainsi, dans *David et le précipice*<sup>271</sup>, l'enfant dévoile un côté bon vivant, alors qu'il avoue avoir un faible pour les gâteaux de sa tante Madeleine : « Ses repas sont délicieux, particulièrement ses desserts. Elle nous prépare chaque fois un gâteau différent, et j'ai l'impression qu'il est toujours meilleur que le précédent.<sup>272</sup> » Ce trait de caractère réapparaît dans *David et l'orage*<sup>273</sup> où il exprime son bonheur de dormir dans des draps propres<sup>274</sup>, et sur un plan plus psychologique, dans *David et les crabes noirs*<sup>275</sup>, il affirme : « Depuis que je connais Simon, je trouve que la vie est encore plus intéressante qu'avant. Quand je suis avec lui, le temps passe toujours trop vite.<sup>276</sup> » Nous notons chez David un souci de recherche de bonheurs quotidiens.

---

<sup>270</sup> Dominique Demers, 1993, *op. cit.*, p. 320.

<sup>271</sup> François Gravel, 2001b, *op. cit.*

<sup>272</sup> *Ibid.*, p. 29.

<sup>273</sup> François Gravel, 2003, *op. cit.*

<sup>274</sup> *Ibid.*, p. 23.

<sup>275</sup> François Gravel, 2004, *op. cit.*

<sup>276</sup> *Ibid.*, p. 43.

La même transmission de compétences a lieu dans la série *F.X.* où l'on constate une progression dans l'apprentissage de la joie de vivre. Au départ, le héros affirme : « Le bonheur est une tempête avec un chien<sup>277</sup> », dans l'épisode qui porte ce titre. Dans le roman suivant *Le fil de la vie*<sup>278</sup>, F.X. apprend que la raison de vivre se trouve peut-être dans les petits bonheurs : « — Le fil de la vie, c'est peut-être justement ça, les petits bonheurs? Maman sourit. Éloïse a raison, je crois. Et c'est parfait comme ça. Des petits bonheurs, il y en a tout le temps.<sup>279</sup> » Le savoir-jouer prend ici une connotation plus philosophique.

Après sa nuit de lutte pour la survie, dans le roman *Ma nuit dans les glaces*<sup>280</sup>, Fred aspire à profiter pleinement de la vie : « En revanche, je n'avais aucune envie de pleurer. J'avais besoin de rire et de manger. De vivre.<sup>281</sup> » Il semble que pour Fred, la vie ne se réfléchit pas, elle se vit au jour le jour et dans l'immédiat. C'est avant tout la représentation d'un mode de vie simple privilégiant les petits bonheurs qui caractérise ce savoir-jouer des personnages de notre corpus. En conclusion, le savoir-jouer est le résultat qu'obtiennent les personnages après avoir surmonté leurs peurs.

## Savoir-vivre

La compétence la plus récurrente est sans contredit le savoir-vivre. Les œuvres de notre corpus traitent de l'apprentissage de la vie en société. La prédominance du savoir-vivre s'explique donc facilement. Par cette compétence, nous faisons référence aussi bien aux règles de politesse qu'aux relations interpersonnelles.

---

<sup>277</sup> Jean Lemieux, 2002, *op. cit.*, p. 42.

<sup>278</sup> Jean Lemieux, 2004, *op. cit.*

<sup>279</sup> *Ibid.*, p. 62-63.

<sup>280</sup> Marie-Danielle Croteau, 2001, *op. cit.*

<sup>281</sup> *Ibid.*, p. 58.

Dans *David et le Fantôme*<sup>282</sup>, David se montre poli à l'endroit de son grand-père sourd : « Même si le chien hurlait, impossible pour grand-père de l'entendre, mais il est sourd! Mais je ne réponds pas, pour ne pas le vexer.<sup>283</sup> » On retrouve ce même souci de respect d'autrui dans *David et les monstres de la forêt*<sup>284</sup>. David reçoit les conseils de son père : « "Il faut toujours être gentil avec les clients, me rappelle souvent mon père. Surtout quand ils sont très âgés."<sup>285</sup> » Dans *David et le précipice*<sup>286</sup>, l'enfant tente de trouver un moyen pour traverser le précipice mais il ne veut pas abîmer ses chaussures en y plantant des clous : « Mais ce n'est pas une si bonne idée à bien y penser : si je gaspille mes chaussures, mon père ne sera pas content...<sup>287</sup> » David réfléchit avant de poser des gestes qui auraient des répercussions négatives sur son père. De la même façon dans *David et l'orage*<sup>288</sup>, il reste poli lorsque son père explique l'origine des éclairs. Il commente : « même si je ne comprends pas tout, c'est intéressant de l'écouter.<sup>289</sup> » Le lecteur est en présence d'un petit garçon courtois qui respecte les propos de son père. Dans *David et le salon funéraire*<sup>290</sup>, le héros est confronté à son état de jeune enfant qui doit suivre les directives d'un parent : « Le problème c'est que je ne suis pas assez grand pour faire ce que je veux. Si mon père dit que je dois l'accompagner, je n'ai pas le choix.<sup>291</sup> » C'est en se pliant aux exigences de son père que David se familiarise avec le deuil<sup>292</sup>.

---

<sup>282</sup> François Gravel, 2000, *op. cit.*

<sup>283</sup> *Ibid.*, p. 11.

<sup>284</sup> François Gravel, 2001, *op. cit.*

<sup>285</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>286</sup> François Gravel, 2001b, *op. cit.*

<sup>287</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>288</sup> François Gravel, 2003, *op. cit.*

<sup>289</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>290</sup> François Gravel, 2005, *op. cit.*

<sup>291</sup> *Ibid.*, p. 13.

<sup>292</sup> *Ibid.*, p. 37-39.

F.X. fait la découverte des conventions dans *Pas de S pour Copernic*<sup>293</sup> : « C'est quoi une convention? C'est quand plusieurs personnes décident de faire une chose de la même façon, répond Zoé.<sup>294</sup> » F.X., qui se croit futé, décide qu'il ne suivra pas les conventions. Il est question ici de la règle grammaticale du S après le pronom « tu ». Règle que F.X. décide de refuser. Son père le prévient : « — Pauvre F.X.! Si tu ne respectes pas les conventions, tu vas avoir des problèmes.<sup>295</sup> » Tout le roman est construit de façon à faire comprendre qu'une convention doit être respectée même si personne ne peut en expliquer la raison, afin que les gens puissent communiquer. Dans *Les conquérants de l'infini*<sup>296</sup>, F.X. fait un apprentissage plus philosophique. Il apprend que malgré l'infini de l'univers chacun a sa place, chacun possède sa lumière dans l'immensité<sup>297</sup>. F.X. apprend une leçon difficile à accepter pour un enfant dans *Le bonheur est une tempête avec un chien*<sup>298</sup>. En effet, ses parents prennent souvent des décisions en disant que c'est pour son bien, alors que, pour lui, celles-ci semblent injustes : « Toutes les fois où mes parents disent "c'est pour ton bien" ils m'imposent quelque chose!<sup>299</sup> » C'est un enseignement plus grave que F.X. reçoit dans le *Fil de la vie*<sup>300</sup> : « le malheur fait partie de la vie. Il faut l'accepter.<sup>301</sup> » Il comprend aussi que c'est par l'acceptation des malheurs et des incertitudes que la vie devient moins terrifiante et plus agréable : « Si j'acceptais de ne pas savoir, mon problème serait réglé.<sup>302</sup> » En

---

<sup>293</sup> Jean Lemieux, 2001, *op. cit.*

<sup>294</sup> *Ibid.*, p. 21.

<sup>295</sup> *Ibid.*, p. 31.

<sup>296</sup> Jean Lemieux, 2001b, *op. cit.*

<sup>297</sup> *Ibid.*, p. 62-63.

<sup>298</sup> Jean Lemieux, 2002, *op. cit.*

<sup>299</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>300</sup> Jean Lemieux, 2004, *op. cit.*

<sup>301</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>302</sup> *Ibid.*, p. 52.

suivant le développement de F.X., les compétences proposées par l'auteur apparaissent nettement. Le héros s'y oppose d'abord, et finit par s'y rallier.

Tout comme l'indique Hamon, les compétences servent de véhicule idéologique. Nous voyons dans la présentation des différents savoirs une confirmation de notre hypothèse selon laquelle l'auteur cherche à communiquer un modèle émotif à l'enfant. Nous avons cerné les « dominantes normatives » dans les œuvres analysées. En effet, tous les savoirs, hormis le savoir-faire, relèvent de l'émotion, de l'expression de l'émotion et du rapport à l'autre. L'accent mis sur le savoir-vivre émotif atteste d'une préoccupation chez les auteurs d'instruire les lecteurs sur l'importance du domaine affectif.

### ***La transmission de l'espace émotif en littérature jeunesse : un modèle de masculinité***

Nous voyons dans la littérature jeunesse une occasion particulière de transmission de valeurs jugées importantes par la société émettrice. John Stephens s'est penché sur la question de la transmission de l'idéologie par le biais de cette littérature. Pour ce chercheur, la littérature fait toujours la promotion d'une idéologie, qu'elle soit explicite ou implicite. Selon lui, l'idéologie est formulée dans et par le langage, le sens du langage est déterminé socialement et les récits sont construits à l'aide du langage<sup>303</sup>. Cette définition s'applique *a fortiori* aux textes pour la jeunesse puisqu'une de ses missions est d'initier l'enfant au fonctionnement social. Puisque l'enfance est une période de formation de l'identité et de découverte du monde, la littérature jeunesse se veut un moyen d'expliquer ce monde<sup>304</sup>.

---

<sup>303</sup> « *A narrative without ideology is unthinkable : ideology is formulated in and by language, meanings with language are socially determined and narratives are constructed out of language* » John Stephens, 1992, *op. cit.*, p. 8.

<sup>304</sup> *Idem.*

Stephens introduit le concept d'espace émotif, en prenant pour exemple la lecture d'un poème pour enfants. Dans ce poème, l'auteur invite l'enfant à vivre une émotion. Pour Stephens, le poème crée un espace que le lecteur peut habiter et qu'il peut combler de son expérience personnelle<sup>305</sup>. Si Stephens utilise un poème pour illustrer la notion d'espace émotif, il nous paraît possible de l'appliquer à une narration qui construit un espace d'émotion pour le lecteur, comme c'est le cas pour les romans à l'étude.

Nous voyons une proximité évidente entre les travaux de Stephens sur la transmission d'un modèle idéologique basé sur l'émotion dans la littérature jeunesse et le modèle de masculinité que nous voyons émerger dans notre corpus. De plus, Stephens s'est également intéressé aux modèles de masculinité présents dans la littérature jeunesse. La lecture de Stephens nous conforte dans notre hypothèse que les romans de première lecture offrent à l'enfant un espace de réflexion sur la façon de vivre la peur, que nous choisissons d'appeler « modèle émotif ». Stephens affirme que les lecteurs sont invités à habiter les fictions et à les traiter comme des modèles qui leur permettront de comprendre le monde réel en leur fournissant des exemples de comportement souhaitable ou non souhaitable<sup>306</sup>.

Afin d'étayer cette réflexion, Stephens considère les trois modèles de masculinité présents dans les textes anglo-saxons, surtout britanniques et australiens. Il définit le « garçon traditionnel » comme un enfant qui possède des caractéristiques agressives et

---

<sup>305</sup> « *The poem creates an emotional space which the reader can inhabit largely on his own terms, matching the emotion from personal experience.* » Ibid. p. 14.

<sup>306</sup> « *Further, narrative fictions are essentially performative. They may configure characters and events in ways structured to be meaningful and significant, but they also invite readers to inhabit those structures and treat them as models for understanding behavior in the actual world as exemplifying desirable or undesirable behaviors. In other words, a thematic textual function is to disclose how particular schemata have become naturalized within discourse and social practice, and to advance alternative schemata thematically.* » John Stephens, dir., *Ways of Being Male: Representing Masculinities in Children's Literature and Film*, New York: Routledge, 2002, p. xii.

espiègles; cet enfant se tient en haute estime et il peut user de sa force physique pour dominer autrui. Le « fils à maman » est l'opposé du « garçon traditionnel ». Il est surprotégé, jouit d'une aisance matérielle excessive et il modèle son comportement sur celui de ses parents, souvent celui de sa mère. Le garçon « nouvel âge », quant à lui, ajoute un troisième élément à la dichotomie viril/non-viril qui caractérise habituellement le couple « garçon traditionnel » / « fils à maman ». Le garçon « nouvel âge » est le garçon qui lit pour son plaisir et qui deviendra peut-être écrivain à son tour. Ses relations avec ses pairs sont essentiellement altruistes, il agirait donc sans promesse d'avancement personnel. Il manque d'audace et de courage physique quoique son empathie le pousse souvent à agir de façon courageuse<sup>307</sup>. Ces trois profils peuvent nous aider à analyser le personnage garçon tout en tentant de dégager des « dominantes normatives<sup>308</sup> » qui agissent sur le lecteur afin de lui transmettre un modèle émotif.

En étudiant les textes, nous avons constaté que notre corpus présentait seulement deux des modèles proposés. La prédominance du garçon « nouvel âge » comme héros du récit dans la littérature québécoise pour la jeunesse nous permet d'entrevoir un désir de transmettre ce nouveau modèle masculin. Nous remarquons, par ailleurs, que le modèle du « garçon traditionnel » n'est présent que pour permettre d'assister à sa transformation en garçon « nouvel âge », et que le « fils à maman » est complètement évacué des modèles présentés aux jeunes lecteurs québécois. Nous analyserons donc ici les personnages de notre corpus à partir des modèles énoncés par Stephens.

---

<sup>307</sup> *Ibid.*, p. 44

<sup>308</sup> Philippe Hamon, *op. cit.*, p. 28.



David est manifestement un garçon « nouvel âge ». C'est un enfant solitaire, ce n'est qu'au sixième titre de la série qu'il se fait un ami<sup>309</sup>. David est sensible et attentif à autrui, il ne veut pas vexer son grand-père en lui disant qu'il est sourd<sup>310</sup>. Il utilise la ruse, plutôt que la force physique, pour amadouer, et non dominer, le chien qui lui fait peur<sup>311</sup>. Il n'est pas du tout courageux, il est même très peureux lorsqu'il doit affronter les monstres de la forêt<sup>312</sup>. Il n'accomplit pas de prouesses physiques, par exemple il ne peut pas traverser le précipice<sup>313</sup>. De la même façon, son ami Simon excelle en dessin plutôt qu'en sports : « Simon est peut-être nul au ballon chasseur, mais en dessin il est extraordinaire!<sup>314</sup> » David, pour sa part, souhaite devenir écrivain, et avec Simon comme illustrateur, ils écrivent des histoires. On voit clairement que le modèle de masculinité présenté est consolidé par l'amitié de David avec Simon. Le roman se termine sur cette phrase : « C'est la première fois que j'ai un véritable ami; j'espère que nous écrirons des tonnes d'histoires!<sup>315</sup> » Le modèle tel que le définit Stephens, c'est-à-dire un comportement souhaitable intégré à l'intérieur du discours et des pratiques sociales<sup>316</sup>, est à l'œuvre ici. Deux garçons semblables, peu sportifs et plutôt artistes se voient récompensés dans leur comportement par un succès créatif collectif ainsi qu'une amitié. De cette façon, les comportements et le modèle présenté sont valorisés.

Le personnage de F.X. Bellavance ne pratique aucun sport, contrairement à son frère, qui lui ne fait que jouer au hockey ou aux jeux vidéo<sup>317</sup>. F.X. est solitaire et la

<sup>309</sup> François Gravel, 2004, *op. cit.*

<sup>310</sup> François Gravel, 2000, *op. cit.*, p. 11.

<sup>311</sup> *Ibid.*, p. 43.

<sup>312</sup> François Gravel, 2001b, *op. cit.*, p. 43.

<sup>313</sup> François Gravel, 2001, *op. cit.*, p. 8.

<sup>314</sup> François Gravel, 2004, *op. cit.*, p. 35.

<sup>315</sup> *Ibid.*, p. 43.

<sup>316</sup> John Stephens, 2002, *op. cit.*, p. xii.

<sup>317</sup> Jean Lemieux, 2002, *op. cit.*, p. 11.

plupart du temps il est ostracisé parce qu'il pose trop de questions auxquelles les autres n'ont pas de réponses : « Tu fais de l'angoisse c'est tout, tranche Marianne.<sup>318</sup> » Lorsqu'il parle de ses peines à sa cousine, celle-ci ne comprend pas son émotion et ne semble pas du tout perturbée : « Elle est calme et de bonne humeur. On dirait qu'elle n'a jamais de planète dans l'estomac, elle.<sup>319</sup> » F.X. est plus sensible et contemplatif, il s'inquiète beaucoup plus des grandes questions de la vie que de son quotidien. Une caractéristique intéressante du personnage de F.X. est qu'il se retrouve souvent comme initiateur d'un mouvement de contestation<sup>320</sup> ou comme chef d'un groupe<sup>321</sup>. Même son profil de chef se conforme au modèle nouvel âge : il se soucie des autres. Par exemple, il fonce pour sauver Sigismond alors que celui-ci se fait attaquer par un grand de 4<sup>e</sup> année<sup>322</sup>. Le modèle de masculinité du garçon « nouvel âge » se retrouve entériné par le fait que F.X. soit un chef, malgré son manque de courage ou sa grande force physique.

Les personnages garçons de Sylvain Trudel comportent aussi des éléments du modèle du garçon « nouvel âge ». Félix est solitaire et il se soucie énormément du sort de son entourage, le récit se centre d'ailleurs sur cette particularité du héros. Il montre son affection à tous les gens de « son monde<sup>323</sup> » en leur offrant des immortelles<sup>324</sup>. Le modèle du garçon sensible et en contact avec ses émotions se trouve valorisé puisque Félix séduit Lucie par ses marques d'affection. De plus, le héros est entouré d'amis et d'une famille qui le tiennent en haute estime. Bruno est aussi un personnage qui incarne

---

<sup>318</sup> Jean Lemieux, 2001b, *op. cit.*, p. 27.

<sup>319</sup> Jean Lemieux, 2004, *op. cit.*, p. 49.

<sup>320</sup> Jean Lemieux, 2001, *op. cit.*, p. 31.

<sup>321</sup> *Ibid.*, p. 55.

<sup>322</sup> *Ibid.*, p. 56.

<sup>323</sup> Sylvain Trudel, 1996, *op. cit.*, p. 25.

<sup>324</sup> *Ibid.*, p. 40.

le garçon « nouvel âge ». Il manifeste de l'empathie pour sa famille<sup>325</sup>, pour son ami Simon<sup>326</sup>, pour les gens de sa ruelle et leurs difficultés<sup>327</sup>. Il est sensible et il a peur de quitter les gens qu'il aime; il n'hésite pas à exprimer ses émotions<sup>328</sup>.

Fred est également un personnage emblématique du garçon « nouvel âge ». Il a très peur quand il comprend qu'il restera seul sur une plaque de glace à la dérive<sup>329</sup>. Il utilise son intelligence mais surtout les ressources émotives transmises par sa grand-mère, plutôt que la seule force physique pour survivre à son aventure<sup>330</sup>.

Le cas de la série *Léonard* est un exemple particulièrement probant en ce qui a trait au modèle du garçon « nouvel âge ». C'est l'une des rares séries où l'on retrouve deux modèles de masculinité, soit le garçon « nouvel âge » incarné par Léonard Bolduc et le « garçon traditionnel » incarné par Yannick Bérubé. Yannick Bérubé est violent et agressif<sup>331</sup>, il se place en rapport de force pour taxer ses camarades de classe et leur faire subir ce qu'il subit lui-même à la maison. Léonard, au contraire est sensible, dévoué et altruiste. Il tente toujours d'aider son ami Julio même si cela risque de lui coûter cher. Tout au long de la série de sept épisodes que l'on voit apparaître le modèle privilégié, soit celui du garçon « nouvel âge ». Bérubé délaisse peu à peu le modèle du « garçon traditionnel » pour se conformer au modèle véhiculé par Léonard. Ce schéma est conforme aux observations de Stephens selon lesquelles :

ce qui rend le garçon Nouvel âge préférable à ses pairs c'est qu'au fil de la narration, sa masculinité est définie comme l'acquisition d'un niveau de

---

<sup>325</sup> Sylvain Trudel, 1998, *op. cit.*, p. 17.

<sup>326</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>327</sup> *Ibid.*, p. 31.

<sup>328</sup> *Idem.*

<sup>329</sup> Marie-Danielle Croteau, 2001, *op. cit.*, p. 47.

<sup>330</sup> *Ibid.*, p. 54.

<sup>331</sup> Louise Leblanc, 1997, *op. cit.*, p. 20.

conscience de soi qui l'aide à prendre la responsabilité de sa vie et à entreprendre de nouveaux engagements sociaux.<sup>332</sup>

On peut facilement appliquer cette analyse à Bérubé puisque celui-ci prend la responsabilité de ses actions passées. Il effectue une véritable confession en expliquant à Léonard qu'il était jaloux de lui : « J'étais mal dans ma peau, jaloux des autres. De toi surtout. Ça me rendait dingo, ouais.<sup>333</sup> » En reconnaissant ses émotions, Bérubé se voit capable de remplir de « nouveaux engagements sociaux<sup>334</sup> », en l'occurrence de devenir ami avec Léonard. Ce dernier le confirme : « Le passé est effacé, Yannick. Maintenant, entre nous, c'est comme entre Julio et moi. Amis, à la vie à la mort.<sup>335</sup> » Le modèle du garçon « nouvel âge » est ainsi légitimé, puisque Bérubé gagne beaucoup en renonçant au modèle du « garçon traditionnel » : il se fait un ami. Une amitié impossible avant sa transformation.

La présence dominante du garçon « nouvel âge » en littérature jeunesse au Québec, particulièrement dans notre corpus d'étude, nous porte à croire qu'un nouveau modèle de masculinité se dessine. Nous pensons qu'en analysant les personnages garçons et le modèle émotif qu'ils véhiculent en littérature jeunesse au Québec ces dix dernières années, nous sommes en mesure d'en cerner les caractéristiques.

---

<sup>332</sup> Notre traduction de John Stephens, 2002, *op. cit.*, p. 38.

<sup>333</sup> Louise Leblanc, 2003, *op. cit.*, p. 62.

<sup>334</sup> John Stephens, 2002, *op. cit.*, p. 36

<sup>335</sup> Louise Leblanc, 2003 *op. cit.*, p. 62.

## Chapitre 4 – Le modèle de masculinité proposé dans le roman de première lecture

Dans ce chapitre nous tenterons de tracer les grandes lignes du modèle émotif transmis par les auteurs des œuvres de notre corpus. Le modèle émotif, comme nous l'avons énoncé dans l'introduction, encadre en quelque sorte le lecteur qui se voit proposer une façon de vivre l'émotion. Nous voyons une corrélation claire entre le comportement convenable pour le personnage garçon et celui que l'auteur propose au jeune lecteur ou à la jeune lectrice<sup>336</sup> comme modèle à suivre pour vivre la peur.

À la suite d'une lecture exhaustive des titres parus de 1995 à 2005 chez les principaux éditeurs pour la jeunesse au Québec pour la catégorie d'âge de 6 à 9 ans, nous avons pu constater que seuls les personnages de garçons vivent des peurs et réfléchissent à celles-ci. Les personnages féminins sont souvent fonceuses, espiègles et protectrices à l'égard de leur petit frère lorsque c'est lui qui a peur. Nous pensons surtout à des personnages comme Marilou Polaire<sup>337</sup>, Clémentine<sup>338</sup>, Sophie<sup>339</sup>, Julia<sup>340</sup> ou encore Annette<sup>341</sup>. Cette omniprésence de la peur masculine nous a amenée à nous pencher sur la représentation masculine. Nous avons trouvé très peu de réflexions à ce sujet en littérature québécoise pour la jeunesse<sup>342</sup>, les études dans ce domaine étant plutôt

---

<sup>336</sup> Le lecteur du roman de première lecture est bien souvent une lectrice. En effet, les collections, qui se veulent unisexes, font alterner les héros sériels masculins et féminins (Sophie, Marilou Polaire, Clémentine, etc. à La courte échelle; Anique, Peccadille, Choupette, etc. chez Dominique et Compagnie). Des modèles émotifs sont ainsi transmis aux lectrices par le biais de personnages masculins.

<sup>337</sup> Raymond Plante, la série *Marilou Polaire* publiée de 1996 à 2006 à La courte échelle.

<sup>338</sup> Chrystine Brouillet, la série *Clémentine* publiée de 1998 à 2001 à La courte échelle.

<sup>339</sup> Louise Leblanc, la série *Sophie* publié de 1990 à 2005 à La courte Échelle.

<sup>340</sup> Christiane Duchesne, la série *Julia*, publié de 1999 à 2004 chez Boréal « Maboul ».

<sup>341</sup> Élise Turcotte, La série *Annette* publié de 1998 à 2000 à La courte échelle.

<sup>342</sup> Le seul article à ce sujet étant : Claire Le Brun, « Les "petits hommes" du roman québécois pour lecteurs débutants », *Canadian Children's Literature / Littérature canadienne pour la jeunesse*, vol. XXVIII.1-2, (n° 105-106), printemps-été 2002, p. 10-26 ; vol. XXVIII.3 (n° 107), automne, 2002, p. 66-68.

concentrées sur l'aspect féminin<sup>343</sup>. Nous avons donc dirigé nos recherches vers les travaux menés à l'étranger. Dans le domaine anglophone, la réflexion sur la représentation de la masculinité est bien entamée, particulièrement en littérature jeunesse. Une reconfiguration des rôles masculins et féminins a été amorcée puisque la représentation de l'ancien idéal masculin ne s'applique plus dans une société réorganisée à la suite du mouvement féministe qui préconise l'égalité entre les sexes.

### ***Le garçon « nouvel âge » au Québec***

Puisque la majorité des personnages masculins rencontrés dans nos lectures se conforment au modèle du garçon « nouvel âge », la question de la représentation masculine se pose. Qu'offre-t-elle aux enfants qui lui sont constamment confrontés ? Selon Stephens, lorsque le garçon « nouvel âge » se raconte, il se propose comme un moteur de l'expression émotive<sup>344</sup>.

De cette manière, le garçon « nouvel âge », par sa tendance à l'introspection et sa capacité à exprimer ses sentiments, se propose comme porte-étendard d'un nouveau modèle masculin. Ce modèle est présent en plus grande proportion que tout autre modèle de masculinité<sup>345</sup>. Si ce modèle prédomine, nous ne pouvons cependant négliger les autres dimensions qui composent le personnage. Il est indéniable que le garçon « nouvel

---

<sup>343</sup> Lucie Guillemette, « La représentation des petites filles dans quelques romans pour la jeunesse : moments féminins et postmodernes » in Suzanne Pouliot et Noëlle Sorin dir., *Littérature pour la jeunesse. Les représentations de l'enfant*. Cahiers scientifiques de l'ACFAS, (103). Montréal: ACFAS, 2005, p. 33-51.; Lucie Guillemette, « Amitié, métissage et amitiés féminines : La série Pitchounette de Sylvie Massicotte. » in Noëlle Sorin dir., *Imaginaires métissés en littérature pour la jeunesse*. Éducation-Recherche, 21. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2006, p. 87-103.

<sup>344</sup> « *When the New Age boy writes, his command over discourse articulates subjective agency as a force for expressing emotions and responsible judgements, for embodying the qualities of concern and commitment which are the grounds for agency. In short, he fashions the self.* » John Stephens, 2002, *op. cit.*, p. 54.

<sup>345</sup> Voir à ce sujet l'article de Claire Le Brun (2002, *op. cit.*) qui présente des personnages de La courte Échelle qui ne vivent pas de peurs, mais que l'on peut classer comme garçon « nouvel âge ».

âge » est présent dans le roman de première lecture<sup>346</sup>, qu'il explore ses émotions et qu'il en discute avec son entourage. Mais certains indices laissent entrevoir un modèle de masculinité pluridimensionnel. En effet, le modèle observé dans les récits comporte à la fois des dimensions du garçon « nouvel âge » et des traits d'une masculinité dominante<sup>347</sup>.

### ***L'interdépendance de la représentation des genres***

Nous avançons donc que, dans la foulée des mouvements féministes, la société québécoise tente toujours de redéfinir les modèles identitaires pour les garçons. La littérature jeunesse est un des véhicules de cette redéfinition, compte tenu de sa visée pédagogique. En changeant les garçons, on aspire à changer aussi les générations d'hommes à venir. Une telle transformation s'opère d'autant plus difficilement que les genres sont définis l'un par rapport à l'autre. Lorsque l'on cherche à modifier les modèles masculins, les modèles féminins n'ont d'autre possibilité que de se modifier à leur tour. Ainsi, selon R.W. Connell « La masculinité et la féminité sont des concepts essentiellement relationnels. Ils n'existent que lorsqu'ils sont en relation l'un avec l'autre en tant que démarcation sociale et en tant qu'opposition culturelle.<sup>348</sup> » Comme le

---

<sup>346</sup> Françoise Lepage le constate par ailleurs dans son étude sur la littérature jeunesse québécoise : « On voit donc dans les séries de romans destinés aux jeunes de sept à douze ans, les stéréotypes des personnages ont été complètement inversés : les petites filles y jouent les “dures” et les affranchies, tandis que les petits garçons manifestent plus de sensibilité, de compréhension, d'ouverture et sont plus fréquemment présentés comme des victimes ou des anti-héros. Contrairement à ce que l'on pouvait lire dans le passé, l'accent est mis sur les sentiments et les émotions lorsque le personnage principal est un garçon. » Françoise Lepage, 2000, *op. cit.*, p. 295.

<sup>347</sup> Les théoriciens anglophones utilisent le concept *hegemonic masculinity* de R.W. Connell, *Masculinities*, St. Leonards : Allen & Unwin, 1995, p. 77.

<sup>348</sup> « *Masculinity and femininity are inherently relational concepts, which have meaning in relation to each other, as a social demarcation and a cultural opposition.* » Notre traduction. *Ibid.*, p. 44.

suggère Beverley Pennell<sup>349</sup>, un tel tour de force ne peut s'opérer sans des changements majeurs dans la redéfinition de la masculinité et de la féminité pour qu'ils ne soient plus des concepts intrinsèquement liés. D'après cette dernière, les fictions pro-féministes qui reformulent les schèmes des genres à l'intérieur d'une métanarration patriarcale sont complices du maintien de l'opposition homme-femme et font preuve de misandrie dans leur remaniement des caractéristiques du personnage masculin<sup>350</sup>. C'est ce que nous avons remarqué, à des degrés divers, dans la représentation des petites filles<sup>351</sup>, qui elles ne vivent pas de peurs.

Il va sans dire que la redéfinition des genres indépendamment l'un de l'autre ne s'est pas encore produite en littérature jeunesse au Québec. Si on constate une tentative de redéfinition, le lien étroit entre masculinité et féminité ne permet que la migration partielle de certains traits d'un genre vers l'autre. Cela semble plus facile pour la littérature jeunesse d'éclipser certains aspects de la masculinité afin d'y substituer des traits du féminin et vice versa<sup>352</sup>, comme le montre cette interversion des caractéristiques masculines et féminines. Ce qui explique la prédominance de l'émotion de la peur chez les garçons et son absence du côté des filles. Notre analyse de la série *Julia* de Christiane Duchesne où une petite fille, mise en situation de cauchemars nocturnes, invoque le

<sup>349</sup> Beverly Pennell, « Redeeming masculinity at the End of the Second Millennium: Narrative Reconfigurations of Masculinity in Children's Fiction » in John Stephens, *Ways of Being Male: Representing Masculinities in Children's Literature and Film*, New York: Routledge, 2002.

<sup>350</sup> « Analysis of profeminist fictions which regender – reformulate gender schemas – within patriarchal metanarratives shows that they are often complicit in the maintenance of gender binarism and misandric in their resignification of the characteristics of masculine subjects. » Ibid. p. 56

<sup>351</sup> « Le bannissement des stéréotypes sexuels des livres pour enfant et la libération sexuelle des femmes, qui ont suivi mai 1968, ont aussi eu pour conséquence de transformer complètement le portrait psychologique des héroïnes et de le faire basculer dans de nouveaux stéréotypes, celui de la petite fille délurée qui ne pense qu'à s'affirmer dans un monde où la suprématie ne lui est concédée qu'à regret. » Françoise Lepage, 2000, *op. cit.*, p. 293.

<sup>352</sup> Notre traduction de John Stephens, « Gender, Genre and Children's literature », *Signal* 79, 1996, p. 22.



danger (ici le chef des pois) et le prend au piège<sup>353</sup>, propose un modèle antithétique du modèle du garçon « nouvel âge ». Une petite fille réagit à l'opposé du garçon alors qu'elle vit une situation nocturne de peur enfantine, elle invite le danger et le maîtrise. Le héros de *David et l'orage*<sup>354</sup>, quant à lui est terrorisé par la chute d'une branche et finit par s'endormir d'épuisement.

### ***Dimensions du modèle émotif***

La redéfinition des genres ne peut pas s'opérer puisque le modèle présenté comme « nouvel âge » comporte en réalité des dimensions beaucoup plus traditionnelles. Ce conservatisme se retrouve à l'intérieur des schémas émotifs présentés par les auteurs. Le modèle émotif est un guide qui valorise un personnage de petit garçon qui parle de ses émotions. Cependant, lorsque l'on analyse plus en profondeur, ce personnage de petit garçon comporte des lacunes émotives. Ces dimensions se révèlent de trois façons : plusieurs personnages surmontent leurs peurs grâce aux femmes, ils éprouvent de la honte à partager leurs émotions avec les autres personnages masculins et ils s'identifient à l'idéal du héros.

### **L'aide d'un personnage féminin**

Le personnage de David a recours à l'aide d'un personnage féminin à deux reprises. Son cas est particulièrement intéressant puisqu'il est orphelin de mère. Dans *David et les crabes noirs*, sa professeure Madame Rachel divertit les enfants pour qu'ils oublient leur peur : « Nous oublions bientôt nos mauvais rêves, et tout le monde passe une bonne journée. J'aime beaucoup Madame Rachel, chaque fois qu'il y a un problème, elle réussit

---

<sup>353</sup> Christiane Duchesne, *Julia et le chef des pois*, Montréal : Éditions Boréal, coll. « Maboul », 1999.

<sup>354</sup> François Gravel, 2003, *op. cit.*

à nous faire rire.<sup>355</sup> » Son père s'était auparavant contenté d'élucider le phénomène des cauchemars de façon rationnelle : « Je ne sais pas à quoi ça sert, me répond mon père en haussant les épaules. Tout ce que je sais, c'est que tout le monde fait des cauchemars, même les chiens !<sup>356</sup> » Ce discours n'empêche cependant pas David de refaire des cauchemars le lendemain<sup>357</sup>. La deuxième occurrence se trouve dans *David et le Salon Funéraire*<sup>358</sup>, quand le personnage doit affronter une peur bien concrète, la peur des morts. C'est avec l'aide de sa cousine que David trouve le courage de rentrer dans le salon funéraire : « Grâce à ma cousine Marie-Ève, je me sens plus courageux.<sup>359</sup> » C'est aussi avec elle qu'il fera ses adieux à sa grand-mère.

Le personnage de F.X. Bellavance sollicite également l'aide de personnages féminins pour surmonter sa peur. Dans *Les conquérants de l'infini*, il trouve du réconfort auprès de sa mère. Son père l'a inquiété en lui apprenant que l'univers ne connaît pas de fin : « Avant ce soir, j'ai toujours cru que je vivais dans un monde normal. Un monde avec un mur ou une clôture au bout. [...] Tout à coup, il ne fait pas seulement noir dans le parc. Il fait noir dans ma vie.<sup>360</sup> » Sa mère lui explique alors que le monde est sans doute infini mais que c'est en ayant confiance en sa propre existence que l'univers paraît moins grand. F.X. fait ce commentaire : « Maman est INDESTRUCTIBLE. [...] Ma mère est même à l'épreuve de la nuit des temps.<sup>361</sup> » Dans ce roman, c'est la mère de F.X. qui le rassure sur sa capacité à être dans le monde, alors que son père fait tout le contraire. Cette dernière s'en aperçoit d'ailleurs dès que F.X. lui parle de ses peurs : « Tu es allé observer

---

<sup>355</sup> François Gravel, 2004, *op. cit.*, p. 24.

<sup>356</sup> *Ibid.*, p. 18.

<sup>357</sup> *Ibid.*, p. 27.

<sup>358</sup> François Gravel, 2005, *op. cit.*

<sup>359</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>360</sup> Jean Lemieux, 2005, *op. cit.*, p. 12-13.

<sup>361</sup> *Ibid.*, p. 23-26.

les étoiles avec papa, c'est ça ?<sup>362</sup> » F.X. constate par ailleurs que, lorsqu'il est question des émotions, c'est à sa mère qu'il doit parler, alors que devant son père il doit se taire : « Je voudrais dire à mon père que j'ai peur. Je me tais<sup>363</sup>. » « Les choses qui me tracassent vraiment, comme la boule dans ma gorge et les crampes dans mon ventre, je confie ça à maman.<sup>364</sup> » Son père lui explique les événements et les faits de façon logique (« masculine ») alors que sa mère s'occupe de ses émotions, ce qui rassure mieux le petit garçon sensible.

F.X. reçoit l'aide de plusieurs femmes dans *le Fil de la vie* où il doit faire face à la peur de la mort, suite au décès de sa tante France. Ainsi, c'est grâce à la désinvolture de sa cousine Éloïse qu'il apprivoise le mystère de la mort. Il se questionne sur l'endroit où l'on va après la mort, et s'en inquiète beaucoup. Éloïse lui répond alors : « Ce n'est pas grave. PERSONNE ne le sait.<sup>365</sup> » Elle lui fait ensuite comprendre que « le fil de la vie, c'est peut-être justement ça, les petits bonheurs ?<sup>366</sup> » C'est grâce à Éloïse que F.X. apprend à vivre avec l'incertitude de la mort et de la vie.

De plus, au sujet des différences de traitement de l'émotion chez les hommes et chez les femmes, un passage dans cette lignée se trouve lors de la réunion familiale après l'annonce de la mort de sa tante France. F.X. conclut, en observant les modèles qui lui sont présentés, que l'émotion affichée est une affaire de femmes :

Je n'aime pas ça quand les gens pleurent autour de moi. Ça me donne envie de pleurer aussi. Je regarde Papa, Guillaume, Oncle-Louis, et Grand-père. Ils ne pleurent pas, eux. Je crois qu'ils en auraient envie mais ils se retiennent. Est-ce que les larmes c'est une affaire de filles ?<sup>367</sup>

---

<sup>362</sup> *Ibid.*, p. 22.

<sup>363</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>364</sup> *Idem.*

<sup>365</sup> Jean Lemieux, 2004, *op. cit.*, p. 52.

<sup>366</sup> *Ibid.*, p. 62.

<sup>367</sup> *Ibid.*, p. 36.

F.X. ne trouvera pas de réponse à sa question. Aucun homme de son entourage ne témoignera d'émotion ouvertement. Nous remarquons donc que pour F.X. qui vit un événement extrêmement marquant, la mort d'un proche, le modèle est le suivant : le petit garçon doit vivre son émotion intérieurement, ne pas l'afficher mais il se tourne vers les femmes qui elles semblent détenir la clé de la compréhension de l'émotion.

Nous souhaitons ajouter une parenthèse sur l'aide fournie par les hommes dans les cas particuliers de David et de F.X. Des similitudes et des différences apparaissent à la fois au sujet de l'aide paternelle apportée. Ceci est d'autant plus important que David n'a pas de mère. David, orphelin de mère, doit se fier aux explications de son père, alors que F.X. est troublé par les explications logiques de son père. Si nous prenons l'exemple précis d'une explication scientifique d'un élément qui fait peur au petit garçon, – David a peur de l'orage<sup>368</sup> et F.X. a peur du bout de l'infini<sup>369</sup> –, les deux pères ont une attitude similaire face aux peurs éprouvées par leurs enfants. Ils réussissent seulement à augmenter la peur en introduisant des éléments inconnus dans leur explication. David en parle de façon éloquente en affirmant : « Il utilise des mots compliqués comme *électrons* et *particules* (...).<sup>370</sup> » Ce dernier doit faire face à sa peur seul, alors que F.X. peut se confier à sa mère qui lui explique son émotion plutôt que ce qui cause cette émotion.

On retrouve un autre cas où le personnage garçon reçoit l'aide d'une parente pour mieux comprendre et vivre l'émotion qui l'afflige. Dans *Ma nuit dans les glaces* de Marie-Danielle Croteau, Fred se retrouve coincé sur un iceberg. C'est grâce aux enseignements de sa grand-mère Jaki qu'il arrivera à affronter sa peur. En effet, ils avaient déjà discuté de la mort ensemble : « Grand-mère soutient qu'il ne faut pas avoir

---

<sup>368</sup> François Gravel, 2003, *op. cit.*, p. 15.

<sup>369</sup> Jean Lemieux, 2003, *op. cit.*, p. 12-13.

<sup>370</sup> François Gravel, 2003, *op. cit.*, p. 20.

peur de la mort. — C'est comme remporter un grand voyage. Et tu sais quoi ? À ce jeu là, tout le monde finit par gagner.<sup>371</sup> » C'est en pensant à un voyage dans les étoiles et à l'apparition d'une étoile filante que Fred décide de survivre à cette aventure : « J'ai serré très fort le cherche-étoiles et, dans ma tête, j'ai remercié ma grand-mère. Grâce à elle, je survivrais.<sup>372</sup> » Lorsque l'on analyse ce récit, on constate que les sauveteurs ont aidé Fred sur le plan physique mais que c'est sa grand-mère Jaki qui l'a aidé à traverser cette épreuve sur un plan émotif. On note d'ailleurs que Fred avait envie de tout simplement abandonner son combat contre la peur de mourir. C'est la confiance en la vie de sa grand-mère qui lui a permis de persévérer et de survivre.

### **La honte de la peur**

Une autre dimension où se manifeste des traits de la masculinité dominante est la présence de la honte. La majorité des personnages n'osent pas parler de leurs émotions et l'avouent. C'est dans ce type de réaction que l'on constate que l'évolution de la représentation de l'émotion chez les garçons ne s'est pas complètement opérée. Les personnages parlent à leurs mères de leurs peurs mais sont plus réticents à les dévoiler au grand jour. Dans plusieurs romans, David confie avoir peur. Dans *David et le précipice*, c'est la première fois de la série que le personnage vit une peur en public. Ses petits amis le traitent de peureux parce qu'il a peur d'emprunter le tronc d'arbre qui relie les deux bords d'un précipice. Cela l'affecte jusque dans son sommeil : « Même dans mes rêves, mes amis me traitent de peureux.<sup>373</sup> » La honte de sa peur devient alors plus grande que sa peur de traverser le précipice : « Mon problème, ce n'est pas seulement la peur, c'est

---

<sup>371</sup> Marie-Danielle Croteau, 2001, *op. cit.*, p. 39.

<sup>372</sup> *Ibid.*, p. 51.

<sup>373</sup> François Gravel, 2001, *op. cit.*, p. 12.

que tout le monde se moque de moi.<sup>374</sup> » David vit cette honte à plus d'une reprise. Dans *David et l'orage*, la honte le paralyse et le force à vivre seul sa peur : « Ce soir, pourtant, je préférerais dormir avec mon chien. Il y a de l'orage dans l'air. J'ai même vu quelques éclairs. Je n'ai pas *vraiment* peur des orages, mais j'ai quand même *un petit peu* peur.<sup>375</sup> » Il explique aussi qu'il a peur d'avouer son sentiment : « [...] mais je ne veux pas qu'ils croient que j'ai peur de l'orage [...].<sup>376</sup> » Notre hypothèse selon laquelle la honte de la peur est un comportement plus valorisé que la verbalisation de cette peur se trouve confirmée. Le sentiment de peur est donc réprouvé implicitement. À la fin du texte, David se voit récompensé lorsqu'il garde ses sentiments de peur pour lui : « Tout le monde me fait des compliments, et moi, je ne dis rien. Je devrais peut-être leur expliquer que j'ai eu très peur, mais je n'en ai pas envie.<sup>377</sup> » Il préfère ne pas avouer qu'il vit des peurs plutôt de perdre l'approbation d'autrui pour sa bravoure.

Le héros du *monde de Félix*<sup>378</sup> pleure dans son lit après avoir envisagé la disparition ultime des gens de son entourage. Lorsque Mathieu lui demande s'il pleure, Félix répond : « Non, non. Rendors-toi. — Mais si tu pleures. Qu'est-ce que tu as Félix? J'avais un peu honte de pleurer.<sup>379</sup> » Lorsqu'il apprend que son compagnon aussi pense à la mort de ses proches, Félix se sent rassuré, surtout quand celui-ci lui explique qu'il croit être au monde pour tout protéger<sup>380</sup>. Nous retrouvons encore une fois cette honte d'avouer sa peur. Quand Mathieu lui indique qu'il affronte aussi les mêmes craintes, Félix se voit rassuré et commence à montrer des signes d'affection à son entourage.

---

<sup>374</sup> *Ibid.*, p. 34.

<sup>375</sup> *Ibid.*, p. 11.

<sup>376</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>377</sup> *Ibid.*, p. 43.

<sup>378</sup> Sylvain Trudel, 1996, *op. cit.*

<sup>379</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>380</sup> *Ibid.*, p. 19.

Trois personnages expriment leur honte d'avoir peur avant d'exprimer cette peur à la personne qui l'aideront à la vaincre. Les personnages ont raison de leur peur pour ne pas paraître inférieurs à autrui. Ils ne surmontent pas leurs peurs parce que cet apprentissage leur sera bénéfique, mais ils le font pour se rapprocher de la figure du héros. Cette figure du héros s'avère déterminante dans la construction d'une idéologie véhiculée par les personnages.

## **L'identification à l'idéal du héros**

Nous croyons que l'aspect de l'identification au héros est fondamental dans la construction d'une idéologie. Plusieurs personnages importants s'identifient au héros pour surmonter leurs peurs. Nous empruntons ici la définition de Margery Hourihan<sup>381</sup>, sa définition du héros comme un être en quête, en quête avant tout, un être qui conçoit tout opposant à cette quête comme inférieur. Il domine l'environnement, ses ennemis, ses amis, les femmes et surtout ses émotions qu'il considère comme des faiblesses.<sup>382</sup> Les personnages de notre corpus ne sont pas de « grands » héros au sens classique du terme<sup>383</sup>. Les textes qui s'adressent aux enfants de 6 à 9 ans ont un nombre de page limité et ciblent directement leur lectorat. Le héros de ces textes ne peut pas faire preuve de haute stratégie militaire! La littérature québécoise offre des récits à l'échelle de ses lecteurs, des récits qui s'approchent souvent de leur quotidien. Ces mêmes récits sont dépourvus de héros, d'hommes virils qui sauvent les êtres dans le besoin. Et pourtant,

---

<sup>381</sup> Margery Hourihan, *Deconstructing the hero: Literary theory and Children's literature*, New York, London: Routledge, 1997.

<sup>382</sup> « He regards any opposition as evil, or at least as "wild" and inferior,...]. His mode is domination —of the environment, of his enemies, of his friends, of women, and of his own emotions, his own "weaknesses". » *Ibid.*, p. 58.

<sup>383</sup> « Faites choix d'un Héros propre à m'intéresser, En valeur éclatant, en vertu magnifique. Qu'en lui, jusqu'aux défauts, tout se montre héroïque. », Boileau, *Œuvres complètes*, Collection Bibliothèque de la Pléiade (No 188), Paris : Gallimard, 1966 [1701], p. 173.

nous avons constaté que l'identification au héros est présente dans deux séries. À quel héros s'identifie exactement le personnage? Aucun personnage ne mentionne un héros à qui il souhaiterait s'identifier. Aucun d'entre eux ne mentionne de personnage de légende ou de personnage de bande dessinée. Ils s'identifient seulement à l'archétype du héros, celui dont la définition correspond à celle citée précédemment.

C'est dans la série David que l'allusion au héros est significative. Dans *David et le précipice*<sup>384</sup>, le récit est centré sur David qui désire ardemment surmonter sa peur de traverser le précipice. Il imagine tous les moyens mais sa peur l'en empêche. Puis, il prend la décision de le franchir coûte que coûte :

Je me répète mille fois que je suis capable, que je n'ai pas peur, que c'est juste un petit ravin de rien du tout. Il FAUT que je réussisse. Lundi matin, je ne serai peut-être pas le plus grand héros du monde entier, mais je serai au moins un héros pour moi.<sup>385</sup>

Plus tard, lorsqu'il apprend qu'un autre enfant s'est cassé la jambe en traversant le ravin, il est un peu déçu de ne pas être le héros : « Je pense à Jérémie qui sera sûrement un grand héros avec son plâtre, et je pense que je ne serai pas un aussi grand héros, mais tant pis.<sup>386</sup> » David comprend qu'il est un héros à ses yeux, du moins parce qu'il avait pris la décision d'affronter sa peur. Et comme pour tout grand héros, la détermination est primordiale. Très fier de se montrer héroïque, il va même jusqu'à mentir pour cacher sa peur. Dans *David et l'orage*<sup>387</sup>, le personnage fait preuve d'une imagination sans bornes en transformant la branche tombée sur sa maison lors de l'orage électrique en monstre à patte crochue qui essaie d'entrer dans sa chambre<sup>388</sup>. Il concède d'ailleurs que son

---

<sup>384</sup> François Gravel, 2001b, *op. cit.*

<sup>385</sup> *Ibid.*, p. 35.

<sup>386</sup> *Ibid.*, p. 43-44.

<sup>387</sup> François Gravel, 2003, *op. cit.*

<sup>388</sup> *Ibid.*, p. 30.



« imagination a travaillé tellement fort qu'elle est épuisée<sup>389</sup> ». Le lendemain, alors qu'il voit que c'est une branche, et non un monstre, qui s'est abattue sur la maison, il se fait féliciter pour la bravoure dont il a fait preuve :

Mais d'abord, [...] il faut féliciter notre héros. Veut-il se moquer de moi? Je n'ai rien d'un héros, au contraire! [...] Tout le monde me fait des compliments, et moi je ne dis rien. Je devrais peut-être leur expliquer que j'ai eu très peur, mais je n'en ai pas envie.<sup>390</sup>

David constate qu'il n'est pas un héros parce qu'il n'a pas affronté le monstre directement. Le héros affronterait sa peur, David, lui, a fini par s'endormir. Il accepte toutefois le titre qu'on lui décerne, car vaincre ses peurs s'avère l'objectif de tout héros, et par ricochet de tout petit garçon.

F.X. pour sa part, tente de conquérir l'univers dans *Les conquérants de l'infini*<sup>391</sup> Il décide d'aller au bout de ses peurs. Lorsqu'il apprend que l'univers est infini, cela fait éclater tous ses repères et il décide d'aller découvrir les limites de l'infini à l'aide des mathématiques. Il utilise d'ailleurs un vocabulaire de guerrier en affirmant : « Je vais lui régler son cas moi à l'infini! JE VAIS ALLER AU BOUT DE L'INFINI!<sup>392</sup> » Il devient alors le chef du groupe formé à cet effet et baptisé LES CONQUÉRANTS DE L'INFINI<sup>393</sup>. F.X. ne réussit pas à trouver la fin de l'infini mais il apprend en cours de route que l'infini est tellement grand qu'il se trouve dedans<sup>394</sup>. F.X. est aussi assisté par son directeur d'école et par sa mère qui l'écartent de sa quête, parce qu'ils la croient trop grande pour lui. Cette stratégie qui s'apparente au divertissement pascalien<sup>395</sup> s'avère

---

<sup>389</sup> *Ibid.*, p. 35.

<sup>390</sup> *Ibid.*, p. 41-43.

<sup>391</sup> Jean Lemieux, 2001b, *op. cit.*

<sup>392</sup> *Ibid.*, p. 28.

<sup>393</sup> *Ibid.*, p. 31.

<sup>394</sup> *Ibid.*, p. 62.

<sup>395</sup> Philippe Sellier, *Pascal, Pensées*, nouvelle édition, Paris : Collection « Les classiques du Mercure », Mercure de France, 1976, section « Divertissement », p. 92 à 100.

intéressante. L'auteur voulait-il transmettre aux enfants l'idée que l'univers est beaucoup trop grand pour eux et qu'ils devraient se contenter de petites victoires? La quête de F.X. était plus spirituelle que physique et le jeune garçon trouve sa place dans cet univers infini.

La figure du héros comme support de l'identification masculine nous apparaît comme cruciale. Il nous semble que dans les années 2000, le héros joue un rôle fondamental dans la construction d'un personnage quand ce personnage est un garçon. Beverly Pennell indique d'ailleurs que ces récits demeurent liés à la cohérence patriarcale qui privilégie le personnage qui triomphe et qui obtient un pouvoir réel et symbolique<sup>396</sup>. Nous voyons une corrélation évidente entre l'identification avec le héros et la représentation d'une masculinité dominante dans les romans destinés aux jeunes lecteurs. En effet, selon certains théoriciens de la masculinité, les modèles présentés aux garçons, tels le héros stoïque ou le soldat bourru, célèbrent le refoulement de l'émotion<sup>397</sup>.

## Un modèle pluridimensionnel

Les trois dimensions précédemment illustrées nous aident à dégager le modèle émotif masculin présenté en littérature jeunesse québécoise. Au début de notre recherche, nous avons cru percevoir un modèle présenté comme un bloc homogène, qui correspondait au modèle défini par John Stephens comme le garçon « nouvel âge ». Nous retrouvons en effet sept personnages qui correspondent à ce modèle. Ce sont des garçons proches de leurs émotions. Ils confrontent leurs peurs, ils vivent des relations égalitaires

---

<sup>396</sup> « *These narratives often remain tied to patriarchal coherence and closures which privilege the character who "wins" or is triumphant and who, thereby accrues symbolic and actual power.* » Beverly Pennell, 2002, *op. cit.*, p. 56.

<sup>397</sup> Michael Kaufman, *Cracking the Armour, Power, Pain and the lives of men*, London: Viking, Penguin, 1993, p. 50.

avec les filles de leur entourage. Ils n'entretiennent pas de relations de pouvoir avec les autres personnages. Ils se retrouvent souvent en position d'infériorité, parce qu'ils sont sensibles et ne font pas preuve de force physique. Ces faiblesses ne leur font pas perdre de leur crédibilité, puisqu'ils sortent gagnants des situations auxquelles ils sont confrontés.

Cependant, le moule du garçon « nouvel âge » ne s'applique pas de façon uniforme aux personnages masculins étudiés lorsqu'il est question des émotions. L'auteur des romans jeunesse offre un espace émotif qui doit être comblé par le lecteur, comme le propose Stephens. Nous voyons dans l'espace émotif proposé par les auteurs québécois un modèle plus complexe que celui du garçon « nouvel âge ». Ce nouvel espace émotif donne lieu à un modèle distinct qui nous paraît représentatif d'un état de société.

D'évidence, la littérature québécoise pour la jeunesse a la particularité de présenter des modèles masculins à plusieurs dimensions à l'intérieur des personnages. La première dimension est celle du garçon « nouvel âge » sensible, qui prend conscience de ses émotions. La deuxième est celle qui comporte des éléments d'un idéal de masculinité où les personnages ont honte d'avoir peur, ne peuvent vivre leurs émotions que grâce aux femmes et s'identifient à la figure du héros pour lequel la victoire sur l'émotion est plus importante que l'apprentissage de l'émotion. Ces deux dimensions, de prime abord divergentes, sont le reflet de la contradiction dans laquelle se trouve la masculinité québécoise contemporaine.

Notre analyse découle de deux courants de pensée distincts. Nous voyons une corrélation entre les théories sur la masculinité contemporaine tant américaine que québécoise et les réflexions plus larges sur la société. Nous avons recherché des études

sur l'état actuel de l'identité masculine. Nous avons fait un tour d'horizon de la pensée américaine sur le sujet. En dépouillant les travaux de Robert Bly<sup>398</sup> et de Michael Kaufman<sup>399</sup>, nous avons constaté que les hommes américains envisagent l'identité masculine dans le sillage du féminisme des années 1960 et 1970. Chacun cherche à redéfinir la masculinité, non pas dans une perspective féministe mais d'un point de vue proprement masculiniste. Ils cherchent, à l'aide d'un système de valeurs masculin, à redéfinir l'état d'homme sans que cela n'incarne ce qui n'est pas femme. Ainsi comme l'affirme Michel Kaufman, la masculinité n'est qu'une idée, une idée que chaque société construit à sa manière<sup>400</sup>. Selon les penseurs américains, cette reconstruction, cette redéfinition de la masculinité est toujours en cours. La société québécoise commence à peine à aborder les questions d'identité masculine. Un grand nombre de textes parlent de l'homme moderne, mais ce sont principalement des ouvrages écrits par des femmes, dans une perspective féministe; l'ouvrage de Denise Bombardier *Nos Hommes*<sup>401</sup> est un bon exemple de ce genre de réflexion. Les réflexions sur la masculinité émises par les hommes attendront les années 2000 pour voir le jour au Québec. Une telle réflexion existe notamment dans des recueils tels *La planète des hommes*<sup>402</sup> publié en 2005. Cet ouvrage est paru suite au constat de la crise de l'homme québécois : « Crise qui se manifestait à travers les relations hommes-femmes, les taux de suicide anormalement élevés, le désintérêt des garçons pour les études [...]»<sup>403</sup> » Nous ne voyons pas dans le modèle émotif présenté dans notre corpus d'étude une prise en compte d'une « crise »

---

<sup>398</sup> Robert Bly, *Iron John : A Book about Men*, New York: Addison-Wesley Publishing Company, inc, 1990.

<sup>399</sup> Michael Kaufman, *Cracking the Armour, Power, Pain and the Lives of men*, London : Viking, Penguin, 1993.

<sup>400</sup> *Ibid.*, p. 18.

<sup>401</sup> Denise Bombardier, *Nos hommes*, Paris : Seuil, 1995.

<sup>402</sup> Mario Proulx, dir., *La planète des hommes*, Montréal : Société Radio-Canada, Bayard Canada, 2005.

<sup>403</sup> *Ibid.*, p. 5.

identitaire masculine, nous y voyons plutôt un miroir de la société actuelle. Nous croyons à l'instar de Stephens que les textes pour la jeunesse sont sous-tendus par des modèles et des idéologies déjà présentes dans la culture; ils peuvent ainsi les renforcer et les réfléchir vers la culture émettrice<sup>404</sup>. C'est ce que nous constatons dans le modèle émotif proposé par les auteurs analysés dans ce corpus. À travers leur traitement de l'émotion, ils reprennent un modèle déjà présent dans la société et lui donnent vie.

Conséquemment, ce modèle pluridimensionnel composé d'éléments de l'idéal de la masculinité dominante et d'une masculinité nouvel âge n'est pas obligatoirement contradictoire; il est, nous semble-t-il, l'expression d'une identité en mutation. Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'identité masculine est liée à l'identité féminine : tant que l'identité féminine cherche toujours à se définir, l'identité masculine se rajustera en conséquence. Cette identité en mutation trouve un écho dans les propos de Gilles Lipovetsky qui, dans *Les temps hypermodernes*<sup>405</sup>, constate que la société actuelle voue un culte à l'éphémère, ce qu'il appelle la mode<sup>406</sup>, cet éphémère déstabilise l'individu et fragilise ses valeurs qui jadis étaient sûres<sup>407</sup>. En effet, toujours selon Lipovetsky, la société moderne s'incarne dans la consommation et la communication de masse orientées vers le renouveau et le changement constant de l'individu. Le philosophe voit dans ce mouvement une cassure avec la tradition, qui se construisait à l'aide de la « répétition des modèles du passé<sup>408</sup> ». Il conçoit la société actuelle comme une société qui souhaite se définir par rapport à un changement et une réinvention continuelle<sup>409</sup>. Selon Lipovetsky,

---

<sup>404</sup> John Stephens, 2002, *op. cit.*, p. 40.

<sup>405</sup> Sébastien Charles et Gilles Lipovetsky, *Les temps hypermodernes*, Paris : Nouveau collège Grasset, 2004.

<sup>406</sup> *Ibid.*, p. 91.

<sup>407</sup> *Ibid.*, p. 118.

<sup>408</sup> *Ibid.*, p. 84.

<sup>409</sup> *Idem.*

la seule valeur certaine est celle du changement et de l'éphémère. Dans un monde en métamorphoses incessantes, même des valeurs traditionnelles de l'identité sont remises en question. Ce qui est "l'homme" et ce qui est "la femme" n'échappent pas à cette redéfinition. Comme en littérature jeunesse la tentative de redéfinir les genres s'opère à l'intérieur d'un cadre fictif, l'identité de "l'homme" et de "la femme" y sont en mutation. Il y a cinquante ans, il aurait été impensable qu'un père reste à la maison s'occuper des enfants, aujourd'hui de nombreux pères souhaitent s'intégrer à la vie de leurs enfants, alors que les mères souhaitent plutôt se consacrer à leur carrière. Il n'est plus étrange d'entendre qu'une femme aurait réparé un tuyau défectueux, alors qu'un homme s'acquittait des tâches domestiques. Les hommes prennent plus soin de leur apparence (vestimentaire et corporelle), ce qui était autrefois l'apanage des femmes. Ces nouvelles réalités identitaires trouvent leur point d'ancrage dans l'amalgame. L'identité sexuelle n'a plus d'appui fixe, elle peut facilement se transférer de l'une à l'autre. L'émergence depuis 1995 d'une nouvelle orientation identitaire, le métrosexuel<sup>410</sup>, soit un homme qui assume son côté féminin, souligne l'ambivalence et la perméabilité des identités sexuelles contemporaines. L'ambiguïté identitaire trouve une résonance dans les travaux de Michel Maffesoli. Dans son ouvrage *Le lieu fait lien*, il affirme que « [...] l'existence sociale repose sur une lutte inexpiable entre différents ordres de valeurs.<sup>411</sup> » Ces ordres de valeurs ne doivent pas nécessairement être en accord les uns avec les autres. D'où l'émergence d'« identificatoires multiples, éventuellement contradictoires<sup>412</sup> ». Cette

---

<sup>410</sup> « Terme apparu en anglais pour la première fois en 1994 dans un article du journaliste anglais Mark Simpson dans le journal *The Independent*. » Tiré de la définition de métrosexuel de l'encyclopédie Wikipedia : <http://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9trosexuel> (consulté le 15 février 2007).

<sup>411</sup> Michel Maffesoli, *Notes sur la postmodernité : Le lieu fait lien*, Paris : Éditions du Félin, Institut du monde arabe, 2003, p. 46.

<sup>412</sup> Patrick Tacussel, « La hauteur du quotidien » in Michel Maffesoli, *Notes sur la postmodernité : Le lieu fait lien*, Paris : Éditions du Félin, Institut du monde arabe, 2003, p. 133.

contradiction se situe au cœur des œuvres de notre corpus dans le modèle émotif présenté.

Ce modèle est à l'image de la société émettrice remplie d'incohérences. Les contradictions s'avèrent évidentes lorsqu'il est question de montrer aux enfants un modèle de masculinité clair et délimité alors que la société cherche elle-même son propre modèle de masculinité.

## Conclusion

La littérature pour la jeunesse a connu un essor considérable au cours des trente-cinq dernières années, notamment au Québec. La preuve la plus marquante en est l'apparition constante de nouvelles collections et de nouvelles maisons d'éditions spécialisées en littérature jeunesse. La classification par âge se précise afin de répondre aux besoins spécifiques de chaque groupe de lecteurs<sup>413</sup>. Les genres littéraire se diversifient aussi. Au début des années 1990, le courant socioréaliste constituait pratiquement la norme, au point que les critiques s'en inquiétaient en constatant sa « surexploitation<sup>414</sup> ». Les genres autrefois réservés aux romans pour adolescents apparaissent dans les œuvres destinées aux plus jeunes lecteurs<sup>415</sup>. La richesse et la diversité de la littérature québécoise pour la jeunesse permettent ainsi d'intéresser un plus grand nombre de jeunes lecteurs. Nous l'avons constaté en posant quelques questions aux abonnés de la Bibliothèque des jeunes de Rosemont (Montréal) en août 2006, pour découvrir que ceux-ci lisent des auteurs québécois tels que Dominique Demers, Sonia Sarfati, François Gravel ou encore Gilles Tibo. Les lecteurs se reconnaissent dans les thèmes abordés par ces auteurs qui ont su capter leur attention en répondant à leurs besoins. L'un de ces besoins serait de voir plus clair dans les émotions découlant de la peur.

La présente recherche a envisagé la peur comme émotion primordiale dans le développement de l'enfant. Les œuvres analysées ont révélé que cette émotion est

---

<sup>413</sup> Donnons l'exemple de la collection « Roman Lime » de Dominique et Compagnie, créée en 2006, qui se définit de la façon suivante : « Entre le roman Rouge et le roman Vert, le roman Lime s'adresse aux enfants de 7 ans et plus. Ces romans abondamment illustrés proposent des textes plus denses pour faire la transition entre le 1er et le 2e cycle du primaire. » Extrait du site Dominique et compagnie <http://www.dominiqueetcompagnie.com/romans/> consulté le 10 février 2007.

<sup>414</sup> Édith Madore, 1994, *op. cit.*, p. 106

<sup>415</sup> Le fantastique avec la série *Anique* de Anique Poitras et le policier dans la série *Jomusch* de Christiane Duchesne, par exemple.



souvent le déclencheur d'échanges entre enfants et adultes. Puisque l'émotion est au cœur des relations humaines, l'apprentissage de la façon de la vivre s'avère crucial dans le développement de l'individu. Comme l'émotion se vit différemment selon le sexe, cet apprentissage n'échappe pas aux stéréotypes liés à la masculinité et à la féminité. La littérature jeunesse fait partie des moyens dont dispose une société pour modifier les façons de vivre l'émotion. La présente étude a exploré la décennie 1995 à 2005. Si l'étude était réalisée dans quelques années, elle enregistrerait sans doute d'autres changements vécus dans la société. Déjà aujourd'hui, 65 % des diplômés sont des femmes<sup>416</sup>. On peut conjecturer que dans un proche avenir, de nouveaux modèles sociaux vont être préconisés. Nous sommes en droit de nous demander à quoi ressembleront les personnages des romans pour enfants dans quinze ans, qu'ils soient féminins ou masculins.

L'objectif premier de ce mémoire était de cerner le modèle émotif transmis par les auteurs québécois de littérature jeunesse dans la dernière décennie. Pour ce faire, nous avons procédé à une étude du développement de l'enfant en relation avec la peur (chapitre 2), des procédés narratifs utilisés dans les romans (chapitre 3) et du modèle émotif lui-même (chapitre 4). Ce modèle émotif a été déterminé dans le cadre restreint des romans de première lecture de 1995 à 2005. Le jugement selon lequel « l'équilibre entre garçons et filles se rétablit [...] dans le roman pour adolescents où les deux sexes sont également confrontés aux difficultés de la vie<sup>417</sup> » mériterait d'être interrogé en fonction du modèle émotif afin d'observer si « l'équilibre » se rétablit de ce point de vue dans les romans pour adolescents. L'objectif des auteurs de littérature jeunesse serait-il

---

<sup>416</sup> Marc Chabot, « Le privé, le public et le secret » in Mario Proulx dir., *La planète des hommes*. Montréal : Société Radio-Canada, Bayard Canada, 2005, p.55.

<sup>417</sup> Françoise Lepage, 2000, *op. cit.*, p. 296.

de proposer un modèle émotif unisexe qui voudrait que les garçons et les filles vivent dorénavant l'émotion de la même façon? Une étude élargie permettrait sans doute de raffiner notre étude du modèle émotif véhiculé par la littérature jeunesse au Québec.

La caractérisation implicite incite le lecteur à construire le personnage selon ses propres affinités pour ensuite mieux s'identifier aux événements vécus par ce dernier. Par exemple, la quasi-absence des mentions d'âge des personnages permet au lecteur de substituer son âge à celui du héros. Les personnages sont décrits suffisamment pour que le lecteur ait une image claire, tout en restant un peu flous pour que le lecteur puisse s'y identifier. Ainsi, la transmission de l'idéologie se fait-elle à l'insu du jeune lecteur; elle se diffuse dans les structures sociales et les comportements représentés<sup>418</sup>. Le modèle émotif que nous avons tenté de définir participe de cette idéologie implicite, transmise par les compétences et les savoirs attribués aux personnages. À force de lire qu'un garçon doit exprimer ses émotions, le jeune lecteur masculin conclura qu'il faut qu'il le fasse. Cette transmission implicite d'un modèle émotif nous a poussée à nous questionner sur toutes les dimensions de ce modèle.

Nous avons remarqué que les personnages garçons surmontent leurs émotions grâce à l'aide de personnages féminins, qu'ils ont honte d'avouer leur peur et qu'ils s'identifient à l'idéal du héros. Ces trois dimensions du modèle émotif distinguent, nous semble-t-il, le modèle québécois du modèle « nouvel âge » défini par Stephens. Bien que les personnages garçons des œuvres à l'étude expriment leurs peurs, ils ont recours à des personnages féminins pour les surmonter, ce qui laisse entendre que seules les femmes peuvent comprendre leurs émotions. Une autre dimension significative du modèle présenté est la honte du personnage à exprimer ses peurs. Nous retrouvons ici encore les

---

<sup>418</sup> John Stephens, 1996, *op. cit.*, p. 9.

caractéristiques de l'idéal de masculinité qui dicte que les garçons ne doivent pas montrer leurs peurs. Manifester de la peur en public équivaut à se faire traiter de peureux, insulte intolérable pour un garçon. La troisième dimension, quant à elle, révèle des aspects intéressants de la société référentielle. Le héros présent dans le corpus que nous avons analysé est un héros anonyme. Les auteurs adoptent l'archétype du héros plutôt que de présenter à leurs lecteurs un héros connu. L'absence de héros connu signifie-t-elle l'absence de héros dans la société québécoise? Comme l'explique Marc Chabot :

Aujourd'hui, les modèles sont complètement éclatés. Dans les sociétés anciennes, il y avait tout au plus trois, quatre, une dizaine de modèles. Maintenant, il y en a des centaines et tous contradictoires. [...] Choisir est l'une des grandes difficultés des jeunes d'aujourd'hui.<sup>419</sup>

En effet, si les auteurs adultes ne présentent pas de héros précis aux enfants lecteurs, c'est peut-être parce qu'ils peinent à en trouver pour eux-mêmes. Dans sa thèse sur la mythification et la représentation de l'enfance dans la littérature jeunesse parue en 1993, Dominique Demers faisait le constat suivant : « l'adulte n'est plus perçu comme un guide; il ne possède plus la vérité, ni le pouvoir. Et pour cause : il se sent désemparé, dépassé par les événements, inquiet<sup>420</sup> ». L'adulte « dépassé par les événements » proposera donc des repères variés et contradictoires. Il ne pourra pas ancrer ses valeurs dans un modèle existant comme celui du héros célèbre. Nous sommes loin des modèles des martyrs et des patriotes canadiens proposés aux jeunes dans les années quarante<sup>421</sup>! Le modèle présenté sera composé de valeurs contradictoires issues du passé comme du présent. Cette axiologie complexe signale un modèle en transformation.

---

<sup>419</sup> Marc Chabot, 2005, *op. cit.*, p. 55.

<sup>420</sup> Dominique Demers, 1993, *op. cit.*, p. 320.

<sup>421</sup> Suzanne Pouliot, 2005, *op. cit.*

Nous nous proposons de cerner le modèle émotif présent dans les romans de première lecture en explorant une émotion universelle. L'étude de la peur nous a permis non seulement de déterminer les grandes lignes d'un modèle émotif, mais de découvrir qu'il s'applique uniquement aux personnages masculins et qu'il s'agit donc d'un modèle émotif masculin. Si au départ, nous entrevoyions l'émergence d'une nouvelle masculinité, nous observons plutôt un modèle complexe. Celui-ci est orienté à certains égards vers les modèles de masculinité traditionnels et à d'autres égards vers des nouveaux modèles identitaires. Ce modèle pluridimensionnel nous paraît être le miroir d'une masculinité en quête d'identité. Une définition identitaire équilibrée se fait difficilement à partir de paramètres changeants. Les paramètres se précisant, verrons-nous dans les années à venir apparaître des modèles différents de ceux qui sont véhiculés actuellement? Pourrons-nous observer de nouveaux stéréotypes ? Assisterons-nous à un retour du balancier?

## Bibliographie

### 1 – Corpus principal : Romans pour la jeunesse

#### Corpus d'analyse

- BROUILLET, Chrystine (1998). *Mon amie Clémentine*, Montréal : La courte échelle, coll. «Premier roman ».
- (1999). *Les pièges de Clémentine*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman ».
- (2001). *Clémentine aux quatre vents*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman ».
- (2001b). *Clémentine n'aime pas sa voisine*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman ».
- CROTEAU, Marie-Danielle (2001). *Ma nuit dans les glaces*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman ».
- GRAVEL, François (2000). *David et le fantôme*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman rouge ».
- (2001). *David et les monstres de la forêt*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman rouge ».
- (2001b). *David et le précipice*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman rouge ».
- (2002). *David et la maison de la sorcière*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman rouge ».
- (2003). *David et l'orage*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman rouge ».
- (2004). *David et les crabes noirs*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman rouge ».
- (2005). *David et le salon funéraire*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman rouge ».
- LEBLANC, Louise (1994). *Le tombeau mystérieux*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman ».

- (1996). *Deux amis dans la nuit*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman ».
- (1997). *Le tombeau en peril*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman ».
- (1998). *Cinéma chez les vampires*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman ».
- (1999). *Le bon, la brute et le vampire*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman ».
- (2000). *Un vampire en détresse*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman ».
- (2001). *Le secret de mon ami vampire*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman ».
- (2003). *Les vampires sortent de l'ombre*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman ».
- LEMIEUX, Jean (2001). *Pas de S pour Copernic*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman ».
- (2001b). *Les conquérants de l'infini*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman ».
- (2002). *Le bonheur est une tempête avec un chien*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman ».
- (2004). *Le fil de la vie*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman ».
- TRUDEL, Sylvain (1996). *Le monde de Félix*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman ».
- Sylvain (1998). *Le royaume de Bruno*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman ».

### **Corpus dépouillé**

- BERGERON, Alain M. (1999) *L'arbre de joie*, Saint-Lambert : Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes ».
- (2001) *Zzzut!*, Saint-Lambert : Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes ».
- (2002) *Mineur et vacciné*, Saint-Lambert : Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes ».

- (2003) *Mon petit pou*, Saint-Lambert : Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes ».
- (2004) *Un gardien averti en vaut... trois*, Saint-Lambert : Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes ».
- BROCHU, Yvon (2001). *Sauvez Henri!*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman rouge ».
- (2002). *La belle Histoire de ZigZag*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman vert ».
- (2003). *Le fantôme du bateau atelier*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman vert ».
- (2003b). *Un amour de prof*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman vert ».
- BOUCHARD, Camille (2003). *Des étoiles sur notre maison*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman rouge ».
- (2004). *Lune de miel*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman rouge ».
- CROTEAU, Marie-Danielle (1994). *Le chat de mes rêves*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman ».
- (1995). *Le trésor de mon père*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman ».
- (1996). *Trois punaises contre deux géants*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman ».
- (1998). *Mon chat est un oiseau de nuit*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman ».
- (1999). *Des citrouilles pour Cendrillon*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman ».
- (1999b). *Des fantômes sous la mer*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman ».
- (2001). *Mais qui sont les Hoo?*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman ».
- (2001b). *Une lettre en miettes*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman ».

- (2004). *Marie Labadie : Réglisse solaire*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman rouge ».
- DEMERS, Dominique (2002). *Le chien de Poucet*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman rouge ».
- DELAUNOIS, Angèle (1997). *La chèvre de Monsieur Potvin*, Saint-Lambert : Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes ».
- DESROSIERS, Sylvie (2000). *Au revoir, Camille!*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman ».
- DUCHESNE, Christiane (1999). *Julia et le chef des pois*, Montréal : Éditions Boréal, coll. « Maboul ».
- (1999b). *Julia et les fantômes*, Montréal : Éditions Boréal, coll. « Maboul ».
- (2001). *Julia et le voleur de nuit*, Montréal : Éditions Boréal, coll. « Maboul ».
- (2001b). *Julia et le premier cauchemar*, Montréal : Éditions Boréal, coll. « Maboul ».
- (2002). *Julia et la fougère bleue*, Montréal : Éditions Boréal, coll. « Maboul ».
- (2002b). *Julia et le locataire*, Montréal : Éditions Boréal, coll. « Maboul ».
- (2003). *Julia et les fouineurs du jardin*, Montréal : Éditions Boréal, coll. « Maboul ».
- (2004). *Julia et le chien perdu*, Montréal : Éditions Boréal, coll. « Maboul ».
- (2001c). *Jomusch et le troll des cuisines*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman vert ».
- (2002c). *Jomusch et la demoiselle d'en haut*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman vert ».
- (2003b). *Jomusch et les poules de Fred*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman vert ».
- (2003c). *Jomusch et les grands rendez-vous*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman vert ».
- (2004). *Jomusch et le jumeau mystère*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman vert ».
- ÉMOND, Louis (1997). *C'est parce que...*, Saint-Lambert : Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes ».



- (2000). *Les trois bonbons de Monsieur Magnani*, Saint-Lambert : Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes ».
- FILLION, Pierre (1998). *À l'éco...l...e de Monsieur Bardin*, Saint-Lambert : Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes ».
- (1999). *Le retour de Monsieur Bardin*, Saint-Lambert : Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes ».
- (2001). *La valise de Monsieur Bardin*, Saint-Lambert : Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes ».
- (2002). *Joyeux Noël Monsieur Bardin!*, Saint-Lambert : Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes ».
- (2004). *Monsieur Bardin sous les étoiles*, Saint-Lambert : Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes ».
- GAGNON, Cécile (2000) *La rose et le diable*, Saint-Lambert : Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes ».
- (2001) *Le chien de Pavel*, Saint-Lambert : Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes ».
- (2002) *Justine et le chien de Pavel*, Saint-Lambert : Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes ».
- (2003) *Célestin et Rosalie*, Saint-Lambert : Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes ».
- GAUTHIER, Bertrand (1999). *Adrien n'est pas un chameau*, Montréal : La courte échelle, coll. « Premier roman ».
- GINGRAS, Charlotte (2004) *Les perdus magnifiques*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman vert ».
- GIROUX, Dominique (1999) *Ça roule avec Charlotte*, Saint-Lambert : Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes ».
- HÉBERT, Marie-Francine (2002). *J'ai un beau château, série Peccadille*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman rouge ».
- (2003). *Dessines-moi un prince, série Peccadille*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman rouge ».

- (2004). *Un vrai conte de fées, série Peccadille*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman rouge ».
- KAZI, Ania (2004). *Monsieur Alphonse et le secret d'Agathe*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman vert ».
- LATULIPE, Martine (2001) *La mémoire de Mlle Morgane*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman rouge ».
- (2004) *Les orages d'Amélie tout court*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman rouge ».
- LOIGNON, Nathalie (2000). *Christophe au grand cœur*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman vert ».
- MAJOR, Henriette (1998) *Fantôme d'un soir*, Saint-Lambert : Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes ».
- MONTOUR, Nancy (2003). *Du bout du doigt le bout du monde*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman vert ».
- (2003b). *Le cœur au vent*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman rouge ».
- MONTREUIL, Carole (2001). *Frissons dans la nuit*, Saint-Lambert : Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes ».
- PAYETTE, Dominique (2001). *Un été aux couleurs d'Afrique*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman vert ».
- POITRAS, Anique (2002). *Lancelot le dragon : Série Anique*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman rouge ».
- (2003). *Marie-Louve Garou : Série Anique*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman rouge ».
- SIMARD, Danielle (1998). *Le champion du lundi*, Saint-Lambert : Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes ».
- (2000). *Le démon du mardi*, Saint-Lambert : Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes ».
- (2001). *Le monstre du mercredi*, Saint-Lambert : Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes ».

- (2002). *J'ai vendu ma sœur*, Saint-Lambert : Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes ».
- (2003). *Les petites folies du jeudi*, Saint-Lambert : Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes ».
- (2004). *Le macaroni du vendredi*, Saint-Lambert : Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes ».
- TIBO, Gilles (1999). *Les yeux noirs*, Saint-Lambert : Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes ».
- (1999b). *Rouge timide*, Saint-Lambert : Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes ».
- (2000). *Le sourire volé*, Saint-Lambert : Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes ».
- (2000b). *Le petit maudit*, Saint-Lambert : Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes ».
- (2001). *La petite fille qui ne souriait plus*, Saint-Lambert : Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes ».
- (2003). *Guillaume et la nuit*, Saint-Lambert : Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes ».
- (2004). *La bataille des mots*, Saint-Lambert : Soulières éditeur, coll. « Ma petite vache a mal aux pattes ».
- (1997). *Les cauchemars du petit géant*, Montréal : Québec Amérique jeunesse, coll. « Mini-Bilbo ».
- (1997b). *L'hiver du petit géant*, Montréal : Québec Amérique jeunesse, coll. « Mini-Bilbo ».
- (1998). *Les voyages du petit géant*, Montréal : Québec Amérique jeunesse, coll. « Mini-Bilbo ».
- (1998b). *La fusée du petit géant*, Montréal : Québec Amérique jeunesse, coll. « Mini-Bilbo ».
- (1999c). *La planète du petit géant*, Montréal : Québec Amérique jeunesse, coll. « Mini-Bilbo ».

- (2000c). *La nuit blanche du petit géant*, Montréal : Québec Amérique jeunesse, coll. « Mini-Bilbo ».
- (2001b). *L'orage du petit géant*, Montréal : Québec Amérique jeunesse, coll. « Mini-Bilbo ».
- (2002). *Le camping du petit géant*, Montréal : Québec Amérique jeunesse, coll. « Mini-Bilbo ».
- (2003b). *Les animaux du petit géant*, Montréal : Québec Amérique jeunesse, coll. « Mini-Bilbo ».
- (2005). *Le grand ménage du petit géant*, Montréal : Québec Amérique jeunesse, coll. « Mini-Bilbo ».
- (2001c). *Le petit musicien*, Saint-Lambert : coll. « Roman rouge », Dominique et compagnie.
- (2002b). *Le grand magicien*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman rouge ».
- (2004b). *Choupette et sa maman Lili*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman rouge ».
- (2002c). *Choupette et son petit papa*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman rouge ».
- VACHON, Hélène (2001). *Le sixième arrêt : Série Somerset*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman rouge ».
- (2003). *Mon plus proche voisin : Série Somerset*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman rouge ».
- (2004). *Le cinéma de Somerset : Série Somerset*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman rouge ».
- VILLENEUVE, Mireille (1998). *Léonie déménage*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman rouge ».
- (1999). *Des amis pour Léonie*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman rouge ».
- (2001). *Le petit avion jaune*, Saint-Lambert : Dominique et compagnie, coll. « Roman rouge ».

## **2 – Corpus secondaire : Théorie et critique**

### **Théorie littéraire générale**

CHATMAN, Seymour (1978). *Story and discourse : Narrative Structure in Fiction and film*, Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.

GENETTE, Gérard (1983). *Nouveau discours du récit*, Paris : Édition du Seuil, coll. « Poétique ».

HAMON, Philippe (1977 [1972]). « Pour un statut sémiologique du personnage », *Poétique du récit*, Paris : Seuil, coll. « Points », p. 115-167.

— (1984). *Texte et idéologie : valeurs, hiérarchies et évaluations dans l'œuvre littéraire*, Paris : Presses Universitaires de France.

ISER, Wolfgang (1985 [1976]). *L'acte de lecture, Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles : Pierre Mardaga éditeur, coll. « Philosophie et langage ».

JAUSS, Hans Robert (1978 [1972]). « Petite apologie de l'expérience esthétique », *Pour une esthétique de la réception*, Paris : Gallimard, coll. « Tel ».

JOUBE, Vincent (1992). *L'effet personnage dans le roman*, Paris : Presses Universitaires de France.

MAGNAN, Lucie-Marie et Christian Morin (1997). *Lectures du post-modernisme dans le roman québécois*, Québec : Nuit Blanche éditeur.

PATERSON, Janet M. (1990). *Moments postmodernes dans le roman québécois*, Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

TODOROV, Tzvetan dir. (1978). *Les genres du discours*, Paris : Seuil.

### **Théorie et critique sur la littérature pour la jeunesse**

BECKETT, Sandra L. dir. (1997). *Reflections of Change : Children's Literature since 1945*, London: Greenwood press.

CHOUINARD, Daniel (2005). « La recherche en littérature jeunesse », *Éducation et Francophonie*, revue Scientifique en ligne vol. 24 :1-2, [En Ligne] <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/24-12/chouinar.html> (Consulté le 11 décembre 2005)

CÔTÉ, Jean-Denis (2003). *La portée didactique de la littérature pour la jeunesse au Québec*, thèse de doctorat, Sainte-Foy : Université Laval.

- DEFOURNY, Michel (2005). « De l'enfant soumis à l'enfant lecteur. Portrait d'enfants en Belgique francophone du XIXe siècle à nos jours », in Suzanne Pouliot et Noëlle Sorin dir., *Littérature pour la jeunesse, Les représentations de l'enfant*, Cahiers scientifiques de l'ACFAS, (103), Montréal: ACFAS, p.9-19.
- DEMERS, Dominique (1993). *Représentation et mythification de l'enfance dans la littérature jeunesse*, thèse de doctorat, Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- (1994). *Du petit poucet au Dernier des raisins*, Boucherville : Québec/Amérique jeunesse.
- DOUGLAS, Virginie dir. (2003). *Perspectives contemporaines du roman pour la jeunesse*, Paris : L'Harmattan.
- EGOFF, Sheila et Judith Saltman (1990). *The New Republic of Childhood: A Critical Guide to Canadian Children's Literature in English*, Toronto: Oxford University Press.
- GUERETTE, Charlotte (1998). *Au cœur de la littérature d'enfance et de jeunesse*, Ste-Foy : Les éditions La Liberté.
- GUILLEMETTE, Lucie (2005). «La représentation des petites filles dans quelques romans pour la jeunesse : moments féminins et postmodernes », in Suzanne Pouliot et Noëlle Sorin dir., *Littérature pour la jeunesse. Les représentations de l'enfant*. Cahiers scientifiques de l'ACFAS, (103), Montréal: ACFAS, p. 33-51.
- (2006). « Amitié, métissage et amitiés féminines : La série Pitchounette de Sylvie Massicotte », Noëlle Sorin dir., in *Imaginaires métissés en littérature pour la jeunesse*, Éducation-Recherche, 21. Québec: Presses de l'Université du Québec, p. 87-103.
- HOURIHAN, Margery (1997). *Deconstructing the Hero: Literary Theory and Children's Literature*. New York, London: Routledge.
- HUNT, Peter dir. (1999). *Understanding Children's Literature*. New York, London: Routledge.
- LAMOTHE, Jacques dir. (hiver 2000) «Le champ littéraire de la jeunesse au carrefour de la recherche universitaire », *Voix et Images*, vol. 25, n° 2.
- LE BRUN, Claire (2000). «Chronotopes du roman québécois pour adolescents » in Jacques Lamothe dir., *Voix et Images*, vol. 25, n° 2, p. 268-279.
- LE BRUN Claire et Monique Noël-Gaudreault (2001). « L'écriture pour la jeunesse : de la production à la réception » *Tangence*, n° 67. p. 5-8.

- (2002). « Les “petits hommes” du roman québécois pour lecteurs débutants », *Canadian Children's Literature / Littérature canadienne pour la jeunesse*, vol. XXVIII.1-2 (n° 105-106), printemps-été 2002, p. 10-26 ; vol. XXVIII.3 (n° 107), automne, p. 66-68.
- (2007). « Les espaces communautaires chez Sylvain Trudel : aspects sociaux et esthétiques » dans Flore Gervais et Monique Noël-Gaudreault (dir.), *Littérature de jeunesse et espaces identitaires*. Série littérature de jeunesse, vol. 1, Osnabrück : epOs français, p. 41-51.
- LEMIEUX, Louise (1972). *Pleins feux sur la littérature de jeunesse au Canada français*. Montréal : Leméac.
- LEPAGE, Françoise (2000). *Histoire de la littérature pour la jeunesse (Québec et francophonie); suivie d'un dictionnaire des auteurs et des illustrateurs*, Orléans : David.
- LEPAGE, Françoise dir. (2003). *La littérature pour la jeunesse au Québec 1970-2000*, Montréal : Fides, Archives des lettres canadiennes, 11.
- McGILLIS, Roderick (1996). *The Nimble Reader, Literary Theory and Children's Literature*. New York: Twayne Publishers.
- MADORE, Édith (1994). *La littérature pour la jeunesse au Québec*, Montréal : Boréal.
- (2002). *Les 100 livres québécois pour la jeunesse qu'il faut lire*, Québec : Éditions Nota bene.
- (2003). « Le marché du livre depuis 1990 », in Françoise Lepage dir., (2003). *La littérature pour la jeunesse 1970-2000*: Montréal : Fides, Archives des lettres canadiennes, 11.
- MICHAUD, Sophie (2005). « La représentation du personnage enfant dans la série David de François Gravel ». Communication au colloque *Représentations de l'enfant héros et anti-héros en littérature de jeunesse*, tenue dans le cadre de l'ACFAS, Chicoutimi, 11 mai.
- (2007). « L'anti-héros de François Gravel : la représentation de David, l'enfant peureux » dans M. Noël-Gaudreault et F. Gervais (dir.) *Représentation de l'enfant héros et anti-héros en littérature de jeunesse*. Série littérature de jeunesse, vol. 2, Osnabrück : epOs français, p. 7-17.
- NIKOLAJEVA, Maria, dir. (1995). *Aspects and Issues in the History of Children's Literature*. Westport Ct., USA: Greenwood press.

- (1996). *Children's Literature Comes of Age, Toward a New Aesthetic*. New York, London: Garland publishing.
- (2000). *From Mythic to Linear: Time in Children's Literature*. New York, London: Scarecrow Press.
- (2002). *The Rhetoric of Character in Children's Literature*, Scarecrow Press: New York, London.
- NODELMAN, Perry (1992). *The Pleasures of Children's Literature*. New York, London: Longman.
- OTTEVAERE-VAN PRAAG, Ganna (2000). *Le roman pour la jeunesse. Approches, définitions, techniques narratives*. Berlin, Bern, Bruxelles, Frankfurt, New York, Wien: Peter Lang.
- PORCAR, Marie-Hélène (1997). *Un mot pour l'absence : une lecture de la mort dans la littérature de jeunesse contemporaine*. Lille : Atelier National de reproduction des thèses.
- POSLANIEC, Christian (1992). « De la lecture à la littérature : introduction à la littérature : littérature, "littérature de jeunesse", enseignement », Paris : Éditions du Sorbier.
- POSLANIEC, Christian (1997). *L'évolution de la littérature de jeunesse, de 1850 à nos jours au travers de l'instance narrative*. Lille : Atelier National de reproduction des thèses.
- POULIOT, Suzanne et Noëlle Sorin dir. (2005). *Littérature pour la jeunesse. Les représentations de l'enfant*. Cahiers scientifiques de l'ACFAS, (103). Montréal: ACFAS.
- POULIOT, Suzanne (2005). « Les collections hagiographiques des années 1940 et 1950 destinées aux jeunes Québécois », Noëlle Sorin dir., in *La mémoire comme palimpseste en littérature pour la jeunesse*, Sciences humaines/Littérature, Québec: Nota Bene.
- SORIN, Noëlle (1996). *La lisibilité dans le roman pour enfants de 10–12 ans par une analyse sémiotique des textes*. Thèse de Doctorat, 2 vol. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- (1996). « Le personnage-référentiel comme composante de la lisibilité sémiotique », *Applied Semiotics / Sémiotique appliquée : Une revue internationale de recherche littéraire sur internet*, n° 2, [En ligne].  
<http://www.chass.utoronto.ca/french/as-sa/ASSA-No2/Vol1.No2.Sorin.pdf> (Consulté le 30 janvier 2006)



— (2003). « Traces postmodernes dans les romans de première lectures et premiers romans », in : Françoise Lepage dir., *La littérature pour la jeunesse au Québec 1970-2000*, Montréal : Fides, Archives des lettres canadiennes, 11, p.45-67.

STEPHENS, John (1992). *Language and Ideology in Children's fiction*, London, New York: Longman.

THIBAUT, Suzanne (1998). « As-tu lu ton mini? », *Lurelu*, vol. 20, n° 3, hiver, p.72-73.

TOWNSEND, John, Rowe (1996). *Written for Children, An Outline of English-Language Children's Literature*, Sixth American edition, London : The Scarecrow Press, Inc.

WINREICH, Torben (2000). *Children's literature – Art or Pedagogy?* Denmark: Roskilde University Press.

ZIPES, Jack (1983). *Fairy Tales and the Art of Subversion. The Classical Genre for Children and the Process of Civilization*. London : Heinemann.

— (1997). *Happily Ever After: Fairy Tales, Children, and the Culture Industry*. New York : Routledge.

— (1999). *When Dreams Came True: Classical Fairy Tales and Their Tradition*. New York : Routledge.

## **Études sur la psychologie du développement de l'enfant**

BETTELHEIM, Bruno (1976). *Psychanalyse des contes de fées*, traduit par Théo Carlier, Paris : Robert Laffont.

KLEIN, Mélanie (1959). *La psychanalyse des enfants*, Paris : Presses Universitaires de France, 7<sup>e</sup> éd.

MAHLER, Margaret, Fred Pine et Anni Bergman (1975). *La naissance psychologique de l'être humain*. Paris : Payot.

WALLON, Henri (1954). *Les origines du caractère chez l'enfant*. 3<sup>e</sup> édition, Paris : Presses Universitaires de France.

## Études sur la peur

DELUMEAU, Jean (1978). *La peur en occident : XIV<sup>e</sup> –XVIII<sup>e</sup> siècle*, Paris : Fayard.

MANNONI, Pierre (2004). *De la peur au terrorisme*, Vigneux : Éditions Matrice.

SURYA, Michel dir., (2004). *Politiques de la peur*, no. 15, Paris : Éditions ligne et manifeste.

## Études sur la peur chez l'enfant

BEAUMATIN, Ania et Colette Laterrasse (1998). *L'enfant et ses peurs*, Paris : Les essentiels Milan.

COOPER-ROYER, Béatrice (2003). *Peur du loup, peur de tout : Peurs, angoisses, phobies chez l'enfant et l'adolescent*. Paris : Albin Michel.

PERICCHI, Colette (2002). *Le petit moulin argenté : l'enfant et la peur de la mort*, Paris : L'Harmattan, « coll. Études psychanalytiques ».

WOLMAN, Benjamin (1979). *Comment vaincre les peurs enfantines*, Paris : Marabout.

ZLOTOWICZ, Michel (1974). *Les peurs enfantines*, Paris : Presses Universitaires de France.

## Études sur la masculinité

BLY, Robert (1990). *Iron John : A Book about Men*, New York: Addison-Wesley Publishing Company, inc.

BOMBARDIER, Denise (1995). *Nos hommes*, Paris : Seuil.

BROD, Harry, dir. (1987). *The Making of Masculinities: the New Men's studies*, Boston: Allen & Unwin.

CHABOT, Marc (2005). « Le privé, le public et le secret », in Mario Proulx dir., *La planète des hommes*, Montréal : Société Radio-Canada, Bayard Canada.

CONNELL, R.W. (1995). *Masculinities*. St Leonards: Allen & Unwin.

DOTY, William G. (1993). *The Myth of Masculinity*, New York : Crossroads.

FALUDI, Susan (1991). *Backlash: the Undeclared War Against American Women*. New York: Crowne.

- (1999). *Stiffed: the Betrayal of the American Man*. New York.: W. Morrow.
- FINDON, Joanne (2002). « *Transgressing Gender Norms in Canadian Young Adult Fiction* », *Canadian Children's literature*, n° 108, hiver.
- GUGGENBÜHL, Allan (1997). *Men, Power and Myths: the Quest for Male Identity*, New York : The Continuum Publishing Company.
- JUNG, C. G. (1989). *Aspects of the masculine*, traduit par R.F.C. Hull, New Jersey: Bollingen Series, Princeton University Press.
- KAUFMAN, Michael (1993). *Cracking the Armour, Power, Pain and the Lives of men*, London : Viking, Penguin.
- LEFEBVRE, Benjamin (2005). « Shared Characteristics of Boys and Men in Recent Canadian Children's Fiction », *Canadian Children's Literature*, vol. 31, n° 1 (printemps), p. 145-161.
- Mc GILLIS, Roderick (1994). « Master Teague, What is Your Story? Male Negotiation in Fiction for Children », *Canadian Children's literature*, n° 76, hiver, p. 16-21.
- Mc GILLIS, Roderick (1996). *A Little Princess: Gender and Empire*, New York : Twayne's Publishers.
- PENNELL, Beverly (2002). « Redeeming masculinity at the End of the Second Millennium: Narrative Reconfigurations of Masculinity in Children's Fiction », in John Stephens dir., *Ways of Being Male: Representing Masculinities in Children's Literature and Film*, New York: Routledge.
- PROULX, Mario dir., (2005). *La planète des hommes*, Montréal : Société Radio-Canada, Bayard Canada.
- SPENCE, Janet, T. Helmreich, Robert, L. (1979) *Masculinity & Femininity: Their Psychological Dimensions, Correlates & Antecedents*. London, Austin: University of Texas Press.
- STEPHENS, John (1996). « Gender, Genre and Children's Literature », in *Signal* 79, p. 16-30.
- STEPHENS, John (2002). « A Page Just Waiting to Be Written On: Masculinity Schemata and the Dynamics of Subjective Agency in Junior Fiction », in John Stephens dir. *Ways of Being Male: Representing Masculinities in Children's Literature and Film* New York: Routledge, p. 38-54.

## Réflexions sur la société contemporaine

CHARLES, Sébastien et Gilles Lipovetsky (2004). *Les temps hypermodernes*, Paris : Nouveau collège Grasset.

FREITAG, Michel et Yves Bonny (2002). *L'oubli de la société, pour une théorie critique de la postmodernité*, Ste-Foy, Rennes : Presses de l'Université Laval, Presses Universitaires de Rennes.

MAFFESOLI, Michel (2003). *Notes sur la postmodernité : Le lieu fait lien*, Paris : Éditions du Félin, Institut du monde arabe.

TACUSSEL, Patrick (2003). « La hauteur du quotidien », in Michel Maffesoli, *Notes sur la postmodernité : Le lieu fait lien*, Paris : Éditions du Félin, Institut du monde arabe.